Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370974
Centre d'intérêt: 752

Gagné, Gilles.

Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle, 1960-1980 : essai de synthèse / Gilles Gagné, Roger Lazure. -- Montréal : Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1983.
203 p. ; 28 cm. -- (Le Français à l'école primaire. Recherches et essais ; 7)

Bibliogr.: p. 165-203.

ISBN 2-920156-15-2

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Anglais (Langue) *Langue maternelle *Recherche *Revue de la documentation *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Le but de cette publication est de présenter une vue d'ensemble des orientations et des conclusions majeures des recherches américaines effectuées de 1960 à 1980 en enseignement de l'anglais, langue maternelle, à la maternelle, au primaire et au secondaire, et d'offrir ainsi des informations qui ne sont pas directement ni aisément accessibles en français. L'originalité de l'essai de synthèse tient au fait qu'il présente une certaine critique des types de recherches, de leurs objets et de leurs conclusions. Obligé, à cause de l'ampleur du sujet, de s'en tenir aux textes-synthèses recensés par ERIC, l'ouvrage ne couvre en fait guère plus de 4% des recherches menées au cours de ces deux décennies dans le domaine.

La synthèse n'est pas fondée sur l'analyse de chaque recherche mais uniquement sur la lecture des textes-synthèses. Des 150 textes-synthèses identifiés de prime abord dans ERIC, seulement 80 ont été retenus comme pertinents aux limites du sujet. Afin de faciliter l'élaboration de la synthèse, le domaine a été divisé arbitrairement en quatre sous-domaines, trois portant sur l'enseignement ou l'apprentissage de l'expression orale et de l'écoute, de la lecture et de l'écriture, et l'autre portant sur l'enseignement intégré de la langue maternelle.

Présentant une vision d'ensemble des résultats des recherches américaines récentes sur le sujet, l'essai peut aider à élargir les points de vue et à développer une vision mieux intégrée de la complexité de la réalité pédagogique. Comme synthèse-critique, il met l'accent sur des problèmes non réglés et alimente ainsi la réflexion sur les avenues qui s'ouvrent à la recherche dans le domaine de la pédagogie de la langue maternelle.

Type de document: r

Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: fr

Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (1960-1980) : essai de synthèse

Gilles Gagné
Roger Lazure

Recherches et essais
Numéro 7

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
P.P.M.F. primaire

E D U Q 8370974

LE FRANCAIS A L'ECOLE PRIMAIRE
Série: Recherches et essais
Numéro 7

RECHERCHES AMERICAINES EN PEDAGOGIE DE LA LANGUE MATERNELLE (1960-1980): ESSAI DE SYNTHESE

GILLES GAGNE

ROGER LAZURE

Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire
Université de Montréal

1983

Responsables du Centre de diffusion: Elca Tarrab
Rolande Lamarche

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention octroyée en 1980-1981 par le Ministère de l'éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université de Montréal et grâce à une subvention de C.A.F.I.R. de la même université accordée au chercheur principal en 1981-1982.

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920156-15-2

© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1983.

Responsables du Centre de diffusion: Elca Tarrab
Rolande Lamarche

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention octroyée en 1980-1981 par le Ministère de l'éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université de Montréal et grâce à une subvention de C.A.F.I.R. de la même université accordée au chercheur principal en 1981-1982.

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920156-15-2

© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1983.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 7

CHAPITRE

I L'EXPRESSION ORALE ET L'ECOUTE 15

1.1 LES VARIETES DIALECTALES 17

1.1.1 Le milieu social et les codes linguistiques ... 18

1.1.2 Le milieu social et les différences linguistiques 19

1.1.3 Les programmes d'éducation compensatoire..... 20

1.1.4 Etudes du langage des enfants en fonction des milieux socio-économiques 21

1.2 LES INTERACTIONS VERBALES 23

1.2.1 Interactions adulte-enfant 23

1.2.2 Interactions professeur-élèves 25

1.3 LE DEVELOPPEMENT DES PERFORMANCES LINGUISTIQUES 27

1.4 L'ENSEIGNEMENT DE L'ECOUTE 30

1.5 LE DEVELOPPEMENT DES CAPACITES METALINGUISTIQUES 32

1.5.1 Les manifestations des capacités métacommunicatives et métalinguistiques au niveau de la production orale 33

1.5.2 Les manifestations des connaissances linguistiques au niveau de l'écoute 34

1.6 IMPLICATIONS DES RECHERCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL DEGAGEES PAR LES TEXTES-SYNTHESE 38

1.7 COMMENTAIRES CRITIQUES 40

1.7.1 Les types de recherche 40

1.7.2 Les contenus de la recherche 42

II LA LECTURE 45

2.1 LES THEORIES DE L'ACQUISITION DE LA LECTURE 48

2.1.1 Les modèles psychologiques 48

2.1.2 Les modèles "verticaux" ("Bottom-Up Model" et "Top-Down Model") 50

2.1.3 Les modèles d'analyse des processus d'information ("Information-Processing Models") ... 53

2.2 LES CONTROVERSES SUR LES METHODES D'ENSEIGNEMENT 55

2.2.1 Méthode phonétique et méthode globale 55

2.2.2 Comparaisons de plusieurs méthodes en fonction des rendements en lecture 63

2.2.3 "Initial Teaching Alphabet" (I.T.A.) et méthode traditionnelle 65

2.2.4 Méthode de lecture silencieuse ("Sustaint Silent Reading" (SSR)) et méthode traditionnelle 67

2.3 LA LECTURE ET LE MILIEU SOCIO-CULTUREL 68

2.3.1 La lecture et ses déterminations sociales 69

2.3.2 La lecture et les variétés dialectales 70

2.4 LES DIFFERENCES SEXUELLES CHEZ LES ELEVES ET CHEZ LES PROFESSEURS 74

2.4.1 Les différences sexuelles des élèves au niveau des performances 75

2.4.2 La féminisation de l'école: une cause d'échec en lecture chez les garçons? 77

2.4.3 Le sexe et les conditions d'apprentissage 80

2.5 VARIABLES D'ORDRE PEDAGOGIQUE 81

2.5.1 L'approche pédagogique 81

2.5.2 Les caractéristiques et les attentes des professeurs 85

2.5.3 Le temps et le rythme d'apprentissage 87

2.5.4 Les intérêts des enfants 88

2.6 LA LECTURE ET LE DEVELOPPEMENT LINGUISTIQUE 90

2.6.1 La lecture et le développement de la syntaxe .. 90

2.6.2 La lecture et le développement des capacités métalinguistiques 91

2.7 IMPLICATIONS DES RECHERCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DEGAGEES PAR LES TEXTES-SYNTHESE 98

2.8 COMMENTAIRES CRITIQUES 100

2.8.1 Les types de recherche 100

2.8.2 Les contenus de la recherche 103

III L'ECRITURE 115

3.1 L'ECRITURE COMME PRODUCTION LINGUISTIQUE 117

3.1.1 Le développement des structures syntaxiques ... 118

3.1.2 La complexité syntaxique et la qualité de l'écriture 119

3.1.3 L'effet de l'enseignement de la syntaxe sur le développement de l'écriture 120

3.2 L'ECRITURE COMME PROCESSUS COGNITIF 124

3.2.1 L'écriture et le traitement de l'information .. 124

3.2.2 Les stades de développement de l'écriture 126

3.3 L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE 128

3.3.1 Les stratégies d'apprentissage de l'orthographe 128

3.3.2 L'orthographe et les variétés dialectales 130

3.4 IMPLICATIONS DES RECHERCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE DEGAGEES PAR LES TEXTES-SYNTHESE 132

3.5 COMMENTAIRES CRITIQUES 133

3.5.1 Les types de recherche 133

3.5.2 Les contenus de la recherche 134

IV L'ENSEIGNEMENT INTEGRE DE LA LANGUE MATERNELLE 139

4.1 RAPPORTS ENTRE DES COMPOSANTES LANGAGIERES 141

4.1.1 La lecture et l'écoute 142

4.1.2 La lecture et l'expression orale 144

4.1.3 La lecture et l'expression écrite 145

4.1.4 La lecture et l'orthographe lexicale 145

4.1.5 L'expression orale et l'orthographe 150

4.2 EVALUATION DE L'APPROCHE CENTREE SUR L'EXPERIENCE DU LANGAGE ("LANGUAGE EXPERIENCE APPROACH") 151

4.2.1 Au niveau des rendements en lecture 152

4.2.2 Au niveau de l'expression écrite 153

4.2.3 Au niveau de l'orthographe 153

4.2.4 Au niveau de l'expression orale et de l'écoute. 154

4.2.5 Conclusions 155

4.3 IMPLICATIONS DES RECHERCHES POUR L'ENSEIGNEMENT INTEGRE DE LA LANGUE MATERNELLE DEGAGEES PAR LES TEXTES-SYNTHESE 155

4.4 COMMENTAIRES CRITIQUES 155

4.4.1 Les types de recherche 155

4.4.2 Les contenus de la recherche 156

ANNEXE: LES TYPES DE RECHERCHE 163

REFERENCES: TEXTES-SYNTHESE 165

REFERENCES: RECHERCHES CITEES 171

Pourquoi s'intéresser aux recherches américaines en enseignement de l'anglais, langue maternelle? Quel peut en être l'intérêt pour l'enseignement du français au Québec et dans les pays francophones?

D'abord, malgré leurs différences évidentes, le français et l'anglais partagent des points communs au plan des structures syntaxiques, morphologiques et phonologiques. Ils utilisent tous deux une écriture de type phonographique, écriture qui pose des problèmes spécifiques pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. De plus, les différents systèmes scolaires concernés visent à atteindre les mêmes objectifs d'enseignement de la "langue nationale", à savoir faire apprendre à lire et à écrire de même que développer l'oral chez des enfants venant de milieux socio-économiques différents et parlant souvent des dialectes plus ou moins variés. Enfin, comme l'enseignement du français dans les pays francophones, l'enseignement de l'anglais aux Etats-Unis fait régulièrement l'objet de très nombreuses critiques. En somme, l'enseignement de l'anglais et celui du français comme langues maternelles s'inscrivent dans une problématique d'ensemble qui présente des éléments semblables importants.

Le choix des Etats-Unis plutôt que d'autres pays anglo-saxons tient au fait que le nombre de recherches menées dans le domaine de la pédagogie de la langue maternelle y est très nettement plus élevé qu'ailleurs. A cause de son importance démographique et économique, les Etats-Unis comptent en effet un nombre considérable d'écoles, d'universités et de centres de recherche et constituent un pôle d'attraction indéniable. Par rapport aux pays francophones, le développement de la recherche y est également favorisé par le fait que les universités ont ouvert des départements consacrés spécifiquement et exclusivement au domaine. Ce sont les départements de "Reading" ou de "Language Arts".

Ces structures n'existent pas ou n'ont pas d'équivalent dans les universités francophones. La pédagogie de la langue maternelle y constitue en effet un sous-domaine soit (1) des sciences de l'éducation où

elle est éparpillée en fonction des niveaux d'enseignement (primaire, secondaire) et des "secteurs" (technologie, docimologie, orthopédagogie, etc.); soit (2) de la linguistique (linguistique appliquée); soit (3) de la psychologie (psychologie scolaire, psycholinguistique). Cette absence de structure universitaire identifiée au domaine de la pédagogie de la langue maternelle n'aide pas le développement de la recherche dans les pays francophones.

Objectifs

L'investissement aux Etats-Unis de ressources humaines et financières dans la recherche universitaire en pédagogie de la langue maternelle a produit dans les deux dernières décennies une quantité impressionnante de recherches: au-delà de 20 000 articles, la plupart d'origine américaine, ont été recensés par ERIC. Ces recherches se sont orientées depuis 1960 vers des questions importantes qui ont souvent causé des controverses majeures.

- Quelle est la meilleure méthode d'enseignement de la lecture?
- Comment peut-on diminuer l'échec scolaire dans les milieux défavorisés?
- Les filles apprennent-elles mieux que les garçons? Si oui, pourquoi?
- Quel est le rôle des dialectes dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe?
- Peut-on utiliser des éléments de la grammaire générative pour l'apprentissage de l'écrit?

Voilà des exemples de questions auxquelles les recherches américaines ont essayé d'apporter des éléments de réponses et qui se posent également à des degrés divers dans l'enseignement du français, langue maternelle. Malheureusement, les recherches américaines ne sont pas directement accessibles au lecteur francophone et les traductions sont quasiment inexistantes.

Le but de cette publication est de présenter une synthèse d'informations offrant une vue d'ensemble des orientations et des conclusions majeures des recherches américaines effectuées de 1960 à 1980. Nous espérons

ainsi combler une double lacune: offrir des informations qui ne sont pas directement ni aisément accessibles en français, d'une part, et les présenter sous la forme d'une synthèse des recherches couvrant les deux dernières décennies, d'autre part.

L'originalité de l'ouvrage tient aussi au fait qu'il présente une certaine critique des types de recherches effectuées, de leurs objets de même que de leurs conclusions. De tels commentaires pourraient s'avérer utiles pour l'appréciation des recherches menées dans les pays francophones et l'orientation de leur développement.

Limites

A cause de l'ampleur quantitative des recherches et des moyens limités dont nous avons pu disposer, il a fallu opérer des choix méthodologiques qui restreignent la portée du travail de synthèse effectué.

Afin de réaliser un survol qui soit à la fois suffisamment large et rapide, il a semblé opportun d'avoir recours aux textes-synthèse publiés surtout aux Etats-Unis dans le domaine. Il s'agit d'articles ou d'ouvrages visant à faire des synthèses de recherche. Ils peuvent prendre différentes appellations comme: "review of research", "review of the literature", "critical review", "state of the art", "survey", "new trends", "findings", etc.

Témoins de la fertilité de la recherche dans le domaine, de tels textes existent en grand nombre aux Etats-Unis. Ils présentent une vue d'ensemble des questions jugées suffisamment pertinentes et assez productives pour justifier les chercheurs américains d'en faire une synthèse. Ils peuvent permettre de faire un survol des principales questions traitées par les recherches.

A cause de cette orientation méthodologique, le survol opéré présente toutefois quelques limites. Il est important de les spécifier.

Premièrement, il ne peut prétendre être exhaustif. Il ne couvre en effet que les recherches rapportées par les textes-synthèse; ce qui ne représente guère plus que 4% de l'ensemble des recherches menées de 1960 à 1980.

Même si la proportion de textes-synthèse recensés est beaucoup plus importante, il n'en demeure pas moins qu'on ne peut encore ici prétendre à l'exhaustivité. Pour repérer les textes-synthèse, des recherches bibliographiques menées antérieurement et surtout deux consultations spécifiques de la banque informatisée de données ERIC ont fourni 150 textes pouvant être pertinents. Bien qu'il s'agisse de la banque de données la plus complète, ERIC comprend surtout des articles de revues et de périodiques et couvre moins les monographies, les collectifs ou les thèses. Les textes-synthèse pouvant exister dans ces derniers ouvrages ont donc été repérés de façon incomplète. Malgré cela, le nombre de textes recensés est très impressionnant, surtout si l'on songe à la rareté des textes de ce type concernant les recherches francophones.

Le survol ne peut être considéré comme étant à jour. En effet, il ne présente que très peu de recherches terminées ou en cours depuis 1980. En outre, les nouveaux courants de recherche qui se sont développés depuis 1975 ne sont pas vraiment représentés parce qu'ils n'apparaissent que très peu dans les textes-synthèse publiés après 1975. Ainsi, par exemple, les recherches pédagogiques faites dans la perspective de l'analyse du discours, de la compréhension de texte ou de la pragmatique ne font presque pas partie de ces textes. Afin de remédier en partie à cette lacune, les commentaires critiques mentionnent certains des aspects qui n'apparaissent pas ou qui ont été négligés par les textes publiés.

La synthèse que nous présentons n'est pas fondée sur une analyse directe de chaque recherche citée, mais uniquement sur la lecture des textes-synthèse retenus. Elle repose sur des analyses et des synthèses déjà faites. Elle se situe en quelque sorte à un méta-niveau par rapport aux recherches elles-mêmes de sorte que la description qu'elle en fait est

dépendante des modes d'appréhension et des analyses opérées par les textes-synthèse utilisés. Elle ne peut témoigner de la rigueur de ces travaux de synthèse ni de la validité scientifique des recherches et des conclusions qu'ils rapportent.

A cause de ces deux limites, non-exhaustivité des sources et dépendance de la qualité des textes-synthèse, il s'agit plus d'une synthèse provisoire, d'un ESSAI de synthèse que d'une synthèse complète et définitive. Toutefois, la recherche s'est déroulée de façon systématique tant au niveau bibliographique qu'à celui de la synthèse effectuée.

Déroulement méthodologique

La recherche bibliographique principale s'est réalisée grâce à deux consultations d'ERIC faites à l'aide de très larges ensembles différents de mots-clés afin de neutraliser le plus possible les "bruits" inévitables lors de toute consultation et de maximiser le nombre de titres qui pouvaient paraître pertinents. Des 150 textes-synthèse identifiés de prime abord, un peu moins de la moitié a été éliminée soit parce que la plupart des recherches rapportées n'ont pas été réalisées aux Etats-Unis[1], soit parce qu'elles ne font pas partie du domaine de la pédagogie de la langue maternelle tel que délimité et défini par Gagné et Lazure (1981)[2], soit parce que les textes se sont bornés à une simple juxtaposition de résumés de recherche sans opérer de synthèse. Il est resté environ 80 textes présentant une synthèse de recherches surtout américaines faites dans le domaine de la pédagogie de la langue maternelle, durant les années concernées et aux niveaux scolaires précisés (maternelle, primaire et secondaire).

---

1. Nous avons cependant gardé les synthèses qui intégraient quelques recherches faites ailleurs qu'aux Etats-Unis. Parmi ces dernières, nous avons éliminé les recherches francophones. Toutefois, nous avons rapporté les recherches anglo-saxonnes faites en Grande-Bretagne, en Ecosse, en Irlande, ou ailleurs: elles sont en quantité très limitée.

2. Gagné, Gilles et Roger Lazure, 1981, "Eléments théoriques pour un inventaire analytique des recherches en pédagogie de la langue maternelle", in Actes du colloque de l'A.C.L.A., Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée, vol. 3, no 2, pp. 129-142.

Les synthèses retenues sont de plusieurs types. La très grande majorité d'entre elles présente des travaux de type classique à portée uniquement théorique. Il peut s'agir de textes portant sur un sujet spécifique qui fait l'objet d'une controverse. Dans ce cas, après l'exposition de la question controversée, les auteurs procèdent en général à la présentation successive des recherches tendant à appuyer chacune des positions respectives, puis à une critique suivie d'une conclusion. D'autres chercheurs présentent un état de la question ("state of the art") sur un domaine ou un aspect particulier qui les intéresse. Dans ce cas, le souci de l'exhaustivité est manifeste et les auteurs visent à l'intégration des résultats. Un dernier type de texte, moins nombreux, se propose de faire une certaine synthèse, mais sans souci d'exhaustivité, en se limitant à quelques recherches concernant un aspect particulier jugé significatif par l'auteur.

En plus de ces travaux théoriques, quelques textes présentent des synthèses orientées vers la pratique. Ils ne comprennent que des recherches dont les résultats ont ou peuvent avoir une implication directe sur l'enseignement ou sur l'apprentissage. Toutefois ces synthèses, à portée pratique, ne constituent que 10% des textes retenus.

Enfin, seulement deux des travaux retenus constituent des méta-analyses d'une question. Il s'agit d'une technique récente visant à compiler les résultats de recherches menées à des époques pouvant être différentes et sur des populations qui ne sont pas les mêmes. Elle utilise un traitement statistique particulier suite à une sélection des recherches qui se veut rigoureuse et qui est fondée notamment sur la validité de l'échantillon, les caractéristiques des sujets retenus, le contrôle de certaines variables jugées importantes et le type de recherche.

L'essai de synthèse porte sur l'ensemble du domaine de la pédagogie de la langue maternelle. Afin de faciliter le travail de synthèse et pour aider à la lecture, le domaine a été arbitrairement divisé en quatre sous-domaines, trois portant sur l'enseignement ou l'apprentissage de:

1) l'expression orale et l'écoute,
2) la lecture,
3) l'écriture,
et l'autre portant sur:
4) l'enseignement intégré de la langue maternelle.

Il s'est agi de rapporter le plus fidèlement, le plus objectivement et le plus succinctement possible les textes-synthèse retenus. Ils ont toutefois été réorganisés et regroupés en fonction d'un découpage inédit des principaux aspects traités à l'intérieur de chaque sous-domaine. Ce découpage et les regroupements de contenus qu'il présente témoignent de la synthèse que nous avons faite en vue de dégager et d'intégrer les conclusions des textes retenus.

Pour chaque sous-domaine analysé, le texte identifie aussi les types de recherche et les objets traités par les travaux rapportés. Extraite du cadre théorique déjà mentionné, la typologie utilisée est présentée en annexe. Elle est fondée sur l'objectif poursuivi et la méthodologie utilisée par chaque recherche, dans la mesure évidemment où ces informations étaient fournies par les textes-synthèse analysés.

Chaque sous-domaine présente également une synthèse d'implications et de suggestions faites pour la pratique pédagogique. Ces implications, découlant des conclusions des recherches, ont été dégagées par les auteurs des textes-synthèse eux-mêmes.

Chaque partie se termine par des commentaires critiques qui portent sur les types et les contenus des recherches. Les commentaires n'ont pas la prétention de faire un véritable état de la question. Ils veulent simplement discuter certaines conclusions; attirer l'attention sur les questions sans réponse, les débats non résolus; mettre en évidence quelques points critiques et rappeler des aspects négligés que ce soit par les recherches ou à cause des limites déjà mentionnées concernant leur exhaustivité.

Il convient de mentionner que les noms des auteurs des travaux utilisés pour faire la synthèse de chaque sous-domaine sont présentés entre crochets [ ] et suivent immédiatement chaque en-tête. Pour que les lourdeurs soient réduites au minimum, les citations et les références précises à ces ouvrages ont été en général évitées au profit de renvois systématiques et précis à toutes les recherches recensées dans ces ouvrages. Ces renvois, eux, sont présentés entre parenthèses ( ). Les références rapportées en fin d'ouvrage sont présentées en deux parties: les références aux textes-synthèse et les références aux recherches citées par ces derniers.

Malgré les limites mentionnées et tout en en tenant compte, nous espérons que cette publication pourra servir aux chercheurs et aux praticiens francophones intéressés. Elle fournit des renseignements et des bibliographies qui peuvent être utiles sur les recherches menées aux Etats-Unis durant les deux dernières décennies. Présentant une vision d'ensemble des résultats de ces recherches, elle peut aider à élargir des points de vue et à développer une vision plus intégrée de la complexité de la réalité pédagogique. Comme synthèse-critique, elle met l'accent sur des problèmes non réglés et alimente ainsi la réflexion sur les avenues qui s'ouvrent à la recherche dans le domaine de la pédagogie de la langue maternelle.

CHAPITRE PREMIER
L'EXPRESSION ORALE ET L'ECOUTE

Malgré l'importance grandissante de l'enseignement de l'oral dans la conception et la réalisation des programmes d'enseignement, la recherche ne connaît pas encore le développement qu'on serait en mesure d'attendre d'un domaine ayant fait l'objet de si peu de considération dans le passé. En effet, seulement neuf (9) textes-synthèse, à notre connaissance, font un tour d'horizon des recherches effectuées du début des années soixante à nos jours.

Ces textes présentent une quarantaine de recherches directement reliées à l'enseignement de l'oral. Ils rapportent également un certain nombre de recherches en psycholinguistique qui, cependant, concernent davantage l'enfant d'âge préscolaire. Plus de 80% des recherches rapportées sont de type descriptif. Elles présentent des analyses de composantes structurales et fonctionnelles des performances linguistiques des enfants. Les autres recherches consistent en des expérimentations et des évaluations de programmes d'enseignement.

Les auteurs des textes-synthèse centrent leur intérêt sur cinq aspects principaux. Le problème qui retient l'attention du plus grand nombre est celui des variétés dialectales. L'étude des interactions verbales et du développement des performances orales des enfants représente également un sujet privilégié par les auteurs. Cependant, un seul auteur a effectué un texte-synthèse sur le développement des capacités métalinguistiques et deux se sont intéressés à rapporter quelques recherches en ce qui a trait à l'enseignement de l'écoute. Cette distribution des textes-synthèse en fonction de leur contenu fournit des indications assez significatives en ce qui concerne les priorités de recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral.

1.1 LES VARIETES DIALECTALES [Moore, 1971; Allen et Brown, 1976; Granger, 1976; Criper et Davies, 1977; Rondal, 1978]

Dans les années soixante, la sociolinguistique a fourni un cadre théorique déterminant dans le débat sur les contenus linguistiques à privi'égier

dans l'enseignement de l'expression orale. Des prises de position totalement divergentes ont permis de mesurer l'ampleur des problèmes concernant les causes de l'échec scolaire, la langue d'enseignement, l'utilisation de la langue comme prérequis à d'autres apprentissages scolaires, etc. Deux courants principaux ont polarisé des points de vue opposés en ce qui a trait à ces questions: la théorie des codes linguistiques et la théorie des différences linguistiques.

1.1.1 Le milieu social et les codes linguistiques

La thèse de Bernstein (1964, 1971a, 1971b) a exercé une influence prépondérante sur la conceptualisation des cadres théoriques des recherches portant sur l'enseignement de la langue à l'école. Elle se veut une interprétation de l'échec scolaire plus fréquent dans les milieux défavorisés.

Cette théorie socio-psychologique fait état d'un important déterminisme linguistique affectant le développement intellectuel et les apprentissages scolaires. Bernstein suppose que l'intelligence potentielle est équivalente chez les enfants de différents milieux sociaux. Toutefois, les classes sociales privilégient certains modes de communication qui influent sur l'orientation cognitive des enfants envers le monde environnant. Ainsi, le langage parlé par un milieu social détermine et valorise des modes et des contextes d'apprentissage spécifiques. L'école contribue à accentuer les écarts puisqu'elle valorise un type de langage, la langue dite standard, parlée par les classes sociales qui détiennent le pouvoir culturel, économique et politique.

Les classes sociales utilisent deux types de codes linguistiques qui ne véhiculent pas les mêmes valeurs et qui n'ont pas les mêmes fréquences d'utilisation. Le code élaboré sert surtout pour la transmission du savoir et des valeurs alors que le code restreint permet la communication concrète immédiate. Selon Bernstein, ces codes se différencient très nettement au plan linguistique. Le code élaboré utilise une syntaxe

précise qui spécifie les relations et sélectionne le vocabulaire avec soin. Il utilise un discours explicite où prévaut l'expression individuelle. Il valorise l'abstraction, les opérations logiques complexes et l'organisation rationnelle de la pensée. Le code restreint se caractérise par une syntaxe plus pauvre (phrases courtes, usage stéréotypé des conjonctions, des adjectifs, des adverbes) et un discours descriptif, visuel, concret, nettement plus implicite. Il met l'accent sur les affects, sur le concret, sur la solidarité du groupe.

Les orientations cognitives et les types de codes linguistiques qui prédominent selon la classe sociale favorisent ou défavorisent l'intégration au milieu scolaire. Comme l'école privilégie surtout les modes d'expression logique, relationnel et abstrait, il est possible, d'après Bernstein, que les enfants de milieux défavorisés soient brimés, voire même exclus, dans le processus d'apprentissage.

1.1.2 Le milieu social et les différences linguistiques

Labov (1970a, 1972) a vivement critiqué la position de Bernstein. Selon lui, l'appellation des codes linguistiques est trop connotative et porte un jugement de valeur péjoratif sur les milieux défavorisés. La description linguistique des codes est insuffisante, se bornant à une liste non intégrée de caractéristiques quantitatives et qualitatives ambiguës. Le code restreint n'est défini que par la fréquence relative des variantes limitées aux principaux contextes de socialisation.

La thèse de Labov s'appuie sur le constat que les formes non standard constituent des systèmes linguistiques hautement développés qui fonctionnent selon une syntaxe différente de la langue standard mais tout aussi rigoureuse et structurée. L'étude objective des variations stylistiques conduit à la description de registres ("speech styles") utilisés selon le type de communication. Chaque milieu social peut exprimer toutes les nuances de la pensée mais il utilise des formes linguistiques différentes pour arriver à ses fins.

Selon Labov (1970), l'échec scolaire serait dû en partie au fait que les utilisateurs des dialectes non standard opposent une résistance dans l'apprentissage de la langue standard. Ceux-ci s'expriment librement dans leur dialecte et ils ne comprennent pas comment la langue standard pourrait "libérer" leur parole. Ils se sentent dépossédés dans ce qu'ils ont de plus intime. Aussi, le professeur qui parle souvent un autre registre de langue, est perçu comme un étranger qui veut leur imposer une norme dont ils ne voient pas l'utilité. De plus, il craignent d'être ridiculisés par leurs amis lorsqu'ils s'expriment en langue standard. La solidarité du groupe l'emporte facilement sur l'autorité du professeur.

1.1.3 Les programmes d'éducation compensatoire

Comme le langage oral des enfants de milieux défavorisés, d'après la position de Bernstein (1964, 1971a, 1971b), était appréhendé en termes de déficit et de manque, des recherches ont visé prioritairement à concevoir, expérimenter et évaluer des programmes compensatoires d'enseignement. L'apprentissage systématique des différentes composantes de la langue standard devait favoriser le développement cognitif et linguistique des enfants de ces milieux. Il devait même être une solution au problème de l'échec scolaire.

Plusieurs recherches (Deutsch, 1965; Bereiter et Engelmann, 1966; Bailey, 1966; Bereiter, Washington, Engelman et Osborn, 1969) ont tenté de vérifier ces hypothèses auprès d'enfants d'âge préscolaire de milieux défavorisés. Les programmes compensatoires élaborés par ces auteurs visaient l'enseignement systématique des caractéristiques phonologiques, morphologiques et syntaxiques de la langue standard par des exercices, des "pattern drills" et des exposés traditionnels. Par une immersion verbale complète en langue standard, ils avaient aussi comme objectifs de faire parler les enfants clairement et de les faire penser et raisonner logiquement. Les programmes compensatoires n'ont cependant pas donné les résultats escomptés. Ils n'ont pas réussi à produire des données évidentes qui auraient montré une amélioration du langage standard des enfants. Ceux-ci ont fait des

progrès lorsqu'ils ont été testés à la fin des programmes. Cependant, ils n'ont pas maintenu leurs acquis et ils ont même régressé parfois. L'enseignement systématique de la langue standard n'a pas produit d'effets à long terme sur les performances linguistiques de ces enfants.

Les tenants de la différence plutôt que du déficit linguistique ont vivement critiqué le cadre théorique et la méthodologie de ces recherches. Selon Granger [1976], la critique porte essentiellement sur trois points. Le contenu des programmes, fondé en partie sur des préjugés défavorables envers les dialectes des milieux populaires, veut respecter intégralement la norme du bon parler standard. Les enfants ne peuvent s'identifier à ce type de langage et sont coupés de leur instrument naturel de communication. Au niveau méthodologique, deux aspects importants font problème. Le contexte expérimental se rapproche du contexte d'apprentissage scolaire, ce qui désavantage les enfants de milieu défavorisé habitués à des contextes plus naturels d'apprentissage. Dans les analyses linguistiques, les auteurs confondent toujours la mesure de la structure et la structure elle-même en ce sens qu'ils réduisent les performances à des analyses quantitatives. De plus, les aspects mesurés ne sont pas suffisamment pertinents. Le nombre de mots par phrase, l'étendue du vocabulaire et le type de phrase par exemple sont jugés trop peu significatifs pour une évaluation précise des performances linguistiques.

1.1.4 Etudes du langage des enfants en fonction des milieux socio-économiques

Cette controverse déficit-différence linguistique a suscité un certain nombre de recherches visant à comparer les performances verbales des enfants de milieux socio-économiques différents. Même si les programmes compensatoires s'étaient avérés inefficaces, les chercheurs tenaient à vérifier si certains comportements étaient dépendants des milieux socio-économiques.

Au niveau pragmatique, certaines recherches ont montré qu'il existait des différences significatives. Krauss et Rotter (1968) et Heider (1968)

ont réalisé que, dans des situations de communication référentielle où les partenaires sont séparés par une grille, les enfants de 6 ans de milieux défavorisés éprouvent beaucoup de difficultés à produire et à comprendre des énoncés. Ils utilisent des termes métaphoriques pour une description d'objets alors que les enfants de milieux favorisés utilisent un style plus analytique. Williams et Naremore (1969) et Williams (1970) ont observé que les enfants de milieux défavorisés entre 9 et 12 ans sont des communicateurs plus réticents en ce sens qu'ils ne vont pas au-delà de ce qui leur est demandé. En fait, le contexte de communication et les règles pragmatiques régissant le fonctionnement d'une communication semblent des facteurs non négligeables en ce qui concerne les habiletés à communiquer des enfants de milieux défavorisés.

Sur le plan du langage oral, les recherches de Loban (1963), de Deutsch (1965) et de Williams et Naremore (1969) effectuées auprès d'enfants et d'adolescents ont indiqué que les différences linguistiques selon la classe sociale ont tendance à devenir plus marquées en fonction de l'augmentation en âge des sujets. Ces différences se situent au niveau de la complexité syntaxique. Les enfants des classes favorisées utilisent des phrases plus complexes, emploient plus d'infinitives et de complétives. D'après Williams et Woods (1970), ces différences apparaîtraient aussi au niveau du lexique. Dans un test où on demandait à des adolescents de compléter des phrases provenant d'un corpus recueilli dans différents groupes sociaux, les productions des sujets provenant d'un milieu défavorisé témoignaient d'une plus grande prédictibilité syntaxique et lexicale.

Par contre, d'autres recherches ont abouti à des résultats contraires. Shriner et Miner (1968) ne voient pas de différences significatives entre les milieux chez des enfants entre 4 et 7 ans lors de l'application de certaines règles morphologiques à des mots sans signification. Jenkinson et Weymouth (1976) arrivent à des résultats similaires chez des adolescents de 16 et 17 ans en ce qui concerne l'usage des référents pronominaux.

Les recherches sont encore trop parcellaires et aboutissent à des résultats contradictoires. Comme Labov (1972) le faisait remarquer, il est fort possible que certains contextes de communication mobilisent des structures plus complexes selon l'appartenance à une classe sociale donnée. Ceci n'a rien à voir avec les capacités inhérentes des sujets. Les contraintes extérieures bloqueraient le mécanisme d'actualisation de la compétence linguistique. Cette limitation de performance ne se réaliserait qu'au plan de la production et non au niveau de la compréhension. La recherche de Hall et Turner (1974) confirme cette hypothèse. Les enfants noirs manifestent une bonne compréhension de la langue standard. Même s'il existe un divorce entre le dialecte parlé à la maison et le langage normatif de l'école, les enfants sont réceptifs à l'erseignement des professeurs. L'attitude de ces derniers envers les parlers populaires peut être un facteur qui s'ajoute aux contextes peu naturels d'apprentissage pour expliquer la difficulté d'adaptation des enfants de milieux défavorisés au langage de l'école.

1.2 LES INTERACTIONS VERBALES [Allen et Brown, 1976; Edelsky, 1978; Rondal, 1978]

Les recherches portant sur les interactions verbales sont essentiellement descriptives. Elles visent, par l'observation méthodique d'enfants, de parents et de professeurs, à décrire les interactions verbales entre adulte et enfant et celles entre professeur et élèves. On espère ainsi dégager des éléments qui permettraient d'obtenir une meilleure efficacité au niveau de l'enseignement.

1.2.1 Interactions adulte-enfant

Les recherches rapportées ci-dessous ont été effectuées auprès d'enfants relativement jeunes (entre 2 et 4 ans). L'observation dans un contexte naturel permet de cerner certaines stratégies de communication facilitant les rapports avec l'enfant. Ainsi, le professeur, dans les relations avec ses élèves, aurait avantage à tirer partie de ces comportements "instinctifs".

Snow (1972) a étudié le langage que les mères adressent à leur enfant. Elles font des simplifications marquées au plan du lexique et des relations sémantiques de même qu'au plan syntaxique (peu de phrases longues, moins de phrases coordonnées et subordonnées, moins de diversité structurale). Le débit est plus lent, les pauses plus régulières, l'articulation meilleure. Il y a plus de répétitions et de redondances, moins d'hésitations et de phrases interrompues. Au cours du développement de l'enfant, les mères augmentent la complexité de leurs productions. Cependant, cette augmentation de complexité ne se confond pas à un enseignement programmé où il y aurait une présentation graduelle et atomiste du matériel linguistique. Les mères ont tendance à présenter et à utiliser le système linguistique comme un tout intégré. Dans leurs relations avec l'enfant, elles ne cherchent pas à faire assimiler des contenus linguistiques spécifiques. Le langage sert d'abord et avant tout pour la communication.

Il est bien connu que c'est par les interactions verbales que l'enfant apprend et se développe. Le type de feedback que les parents fournissent à leur enfant exerce sans doute un rôle sur le rythme d'apprentissage. Certains auteurs (Brown et Bellugi, 1964; Shipley, Smith et Gleitman, 1969; Nelson, Carskaddon et Bouvillian, 1973; Newport, Gleitman et Gleitman, 1977) soutiennent que les expansions syntaxiques sont efficaces dans l'apprentissage de certaines structures. Par contre, d'après les recherches de Cazden (1965, 1972), les enfants de 2 et de 3 ans ne sont pas affectés par des expansions syntaxiques mais le sont par des extensions sémantiques. La technique mixte (expansions syntaxiques et extensions sémantiques) a été reconnue par Nelson (1977) comme très efficace auprès d'enfants de 30 mois. Ce qui ressort de ces recherches, c'est que lorsque l'adulte s'intéresse et fournit un feedback positif sur le contenu et la forme des énoncés de l'enfant, celui-ci se développe plus rapidement.

Les corrections représentent un autre type d'interaction susceptible d'influencer le comportement et les attitudes de l'enfant. Brown, Cazden et Bellugi (1969), Brown et Hanlon (1970) et Schachter et al. (1976) ont

observé que les parents corrigent généralement assez peu leurs enfants. Il y a une forte tendance à corriger la valeur de vérité des énoncés plutôt que la forme syntaxique. La mise en évidence perpétuelle des "erreurs" linguistiques ne ferait que paralyser la spontanéité de l'expression des enfants.

Entre un adulte et un enfant, les interactions se font toujours en fonction d'un contexte physique (des objets, des bruits, etc.). Snow (1977) a remarqué que les échanges sont en général centrés sur l'environnement ou encore partent de la situation physique pour dériver sur d'autres sujets. L'utilisation d'un contexte naturel d'apprentissage permet de partir des expériences ayant un sens pour l'enfant.

Dans les interactions avec ses parents, l'enfant se développe habituellement dans un climat de confiance. A moins de problèmes graves, les parents sont rarement anxieux du développement linguistique de leur enfant. Cette attitude positive exerce un effet sur la qualité des rapports et par le fait même stimule l'apprentissage.

1.2.2 Interactions professeur-élèves

Au niveau de la maternelle, Granowsky et Krossner (1970) ont comparé le langage des institutrices au cours de conversations avec leurs collègues et au cours de conversations courantes en classe. L'analyse linguistique a porté sur la longueur des énoncés, sur la complexité syntaxique et sur le vocabulaire. Le langage échangé par les institutrices entre elles surpasse nettement le langage qu'elles adressent aux enfants à tous les niveaux d'analyse. Les institutrices simplifient, s'adaptent au langage des enfants. Rondal [1978] a effectué une comparaison des données rapportées par ces auteurs avec celles disponibles dans la littérature sur le langage des mères en conversation avec leur enfant âgé de 5 ans. Il arrive aux conclusions suivantes:

> Il apparaît que la longueur moyenne et la complexité syntaxique des productions linguistiques des institutrices sont nettement plus élevées que celles des mères - et ce pour toutes les éducatrices, donc il ne s'agit pas d'un effet de moyenne - tandis que la diversité du vocabulaire est nettement inférieure dans le langage des enseignants comparé à celui des mères. Les institutrices utiliseraient donc un langage formellement plus complexe mais lexicalement moins diversifié que celui des mères en s'adressant à des enfants du même âge.
>
> [Rondal, 1978, p. 217]

Moncada (1972) s'est intéressé à un autre type de comparaison. Il a tenté de vérifier s'il existait des différences dans la distribution temporelle des interactions verbales avec les parents et avec les institutrices chez les mêmes enfants de maternelle. Les résultats montrent que les interactions dans les deux situations sont assez stables. Dans le cas des interactions parents-enfants, les enfants verbalisent beaucoup et interagissent. Pour ce qui est des relations professeur-enfants, les institutrices interviennent à peu près la moitié du temps. En somme, le maître parlerait trop, l'enfant pas assez.

Au niveau du cours primaire, Bellack, Hyman, Smith et Kliebard (1966) démontrent bien le monopole verbal exercé par le professeur. A la suite de nombreuses observations, ils ont tenté de stéréotyper les interactions verbales. Les dialogues entre professeurs et élèves rappellent un jeu de langage ordonné en quatre mouvements pédagogiques récursifs: la structuration ou direction que le locuteur souhaite voir prendre au dialogue, la sollicitation ou la requête d'une réponse, la réponse à la requête et la réaction à la réponse (modification, demande de clarification, etc.). A l'intérieur de ce jeu, l'enseignant représente le joueur le plus actif dont le rôle consiste à organiser des mouvements de structuration et de sollicitation. L'élève, la plupart du temps, ne fait que répondre aux sollicitations.

Gumperz et Herasimchuk (1972) ont établi une comparaison au niveau des styles de communication entre un enseignant avec ses élèves de 6 ans et un tuteur (un enfant de 6 ans) enseignant à un enfant de 5 ans. Les différences sont saisissantes. Le professeur utilise des phrases interrogatives et emploie un vocabulaire diversifié. L'enfant-tuteur utilise des moyens prosodiques comme l'intonation, la répétition pour établir la distinction entre les questions, les confirmations, les encouragements. Il fournit ainsi un feedback positif à l'apprenant, ce qui est quasi inexistant dans le style de communication du professeur.

Au niveau de l'organisation des interactions verbales, Labov (1970a) fournit quelques indications pertinentes. Il a remarqué que la qualité de l'expression orale augmente davantage entre deux enfants et un adulte qu'entre un adulte et un enfant. Dans ce dernier cas, l'enfant sentirait que le pouvoir penche du côté de l'adulte. Devant cette situation asymétrique, l'enfant va tenter d'employer des stratégies d'évitement. Au contraire, quand les interactions verbales comprennent deux enfants et un adulte, il se produit un effet de solidarité qui les amène à parler entre eux et avec l'adulte.

1.3 LE DEVELOPPEMENT DES PERFORMANCES LINGUISTIQUES [Allen et Brown, 1976; Muma, 1978; Rondal, 1978]

Les auteurs des textes-synthèse présentent une vue d'ensemble des recherches sur le développement du langage de l'enfant. La majorité de ces recherches concerne l'enfant d'âge préscolaire. Comme celles-ci n'entretiennent pas une relation directe avec la pédagogie de l'oral, elles ne seront traitées que de façon très sommaire. Seules les recherches portant sur le développement de l'expression orale des enfants d'âge scolaire feront l'objet d'une plus grande attention.

Toutes les recherches psycholinguistiques s'accordent à affirmer qu'en arrivant à l'école, l'enfant qualifié de "normal" possède un bon bagage linguistique. L'école n'a qu'à construire sur ces bases.

Au niveau phonétique, l'enfant est capable d'articuler la plupart des sons de sa langue (Moskowitz, 1970; Ingram, 1976). Certaines fricatives (/ʃ/, /ʒ/, /r/) ne sont pas encore intégrées au système phonologique et les doubles consonnes ("clusters") présentent souvent des difficultés. Au plan morphologique, l'enfant utilise les constructions verbales les plus courantes, possède un système pronominal bien établi et emploie les principaux morphèmes grammaticaux au niveau du syntagme nominal (Slobin, 1971; Brown, 1973b). En ce qui concerne la syntaxe, il possède la compétence nécessaire pour actualiser les structures et les transformations fondamentales (Menyuk, 1969; McNeill, 1970b; Slobin, 1971; Brown, 1973b). Ainsi, il peut facilement enrichir les structures de base à l'aide d'expansions nominales et verbales. La négation et l'interrogation sont des opérations transformationnelles qui ne posent pas de problème majeur. Par contre, les structures complétives, infinitives, relatives et interrogatives indirectes commencent à se développer assez tardivement.

Au niveau de l'expression, l'enfant est capable de décrire des situations, d'exprimer des opinions, de persuader, de jouer des rôles (Flavell, 1968). Il est bien entendu que ces acquisitions n'ont pas atteint leur plein niveau de maturité mais ces habiletés sont en place et ne demandent qu'un contexte favorable à un plus grand épanouissement.

Dans une étude sur le développement de la syntaxe, Menyuk (1964) a remarqué que les erreurs des enfants suivent une courbe oscillatoire en fonction de leur âge. Son analyse dégage trois oscillations principales dont l'amplitude diminue graduellement: un sommet à 4 ans où il y a beaucoup d'erreurs, un sommet à 6 ans où il y a un peu moins d'erreurs et un dernier sommet à 7 ans, 6 mois où il y a encore moins d'erreurs. Ces erreurs font l'objet d'approximations successives. Ce sont d'abord des omissions, puis des distorsions et enfin des redondances. Menyuk croit que lorsqu'il y a accroissement d'erreurs, l'enfant serait dans une phase d'exploration de nouvelles structures. Les périodes intermédiaires où elle remarque une baisse d'erreurs représenteraient un palier de stabilisation durant lequel l'enfant se limiterait aux structures connues.

La recherche de Chomsky (1969) met en évidence certaines lacunes au niveau de la compréhension chez des enfants d'âge scolaire (entre 5 et 10 ans). La structure ambigüe (*"easy to see"*) pose des problèmes d'interprétation jusqu'à l'âge de 9 ans. Les structures infinitives et interrogatives indirectes en relation avec les verbes *promettre, demander* et *dire* sont souvent confondues et mal interprétées. Jusqu'à 9 ans, la majorité des enfants n'assignent pas le bon sujet à certains verbes de la structure infinitive. A partir de 5 ans 6 mois, les enfants ne présentent plus de problème de compréhension des référents pronominaux. Pour les pronoms exophoriques (*Il a dit que Pierre viendrait*), ils ne cherchent plus à trouver un référent à l'intérieur de la même phrase.

En ce qui concerne la production, les recherches de Strickland (1962), de Loban (1963, 1976) et de O'Donnell, Griffin et Norris (1967) dégagent les principales phases du développement au cours de la période scolaire. Quantitativement, les productions linguistiques augmentent d'année en année mais surtout durant le deuxième cycle du primaire. Les hésitations, les phrases incomplètes s'estompent graduellement. A l'âge de 6 ans, les enfants utilisent surtout des coordinations et des "pré-formes" des structures causales et conditionnelles. Entre 6 et 7 ans, les structures complexes progressent de façon significative. Les structures infinitives, adjectivales et conditionnelles deviennent plus fréquentes. A 8 ans, c'est au tour des relatives et des structures temporelles et causales. Entre 8 et 10 ans, on observe davantage de structures simultanées et de phrases concessives. Entre 10 et 12 ans, les phrases avec syntagmes prépositionnels mobiles sont beaucoup plus fréquentes. Les enfants expriment des hypothèses et analysent leurs conséquences. En somme, toute cette période se concentre sur la complexification des structures. Celles-ci étaient déjà existantes chez l'enfant d'âge préscolaire mais elles sont réanalysées et mieux intégrées au système syntaxique. Ces structures se développent en fonction des besoins de communication qui exigent sans cesse plus de spécificité et de rigueur dans l'expression.

1.4 L'ENSEIGNEMENT DE L'ECOUTE [Allen et Brown, 1976; Devine, 1977]

La recherche en ce qui a trait à l'écoute en est encore à ses balbutiements. Peu de recherches récentes présentent un schème expérimental suffisamment rigoureux. Selon Devine (1977), rares sont les études qui tentent d'établir, à partir de résultats de recherches, l'organisation séquentielle des habiletés en écoute. Par ailleurs, quelques recherches se proposent d'élaborer les éléments essentiels pouvant faire l'objet d'un enseignement de l'écoute.

Hollow (1955) a évalué l'efficacité d'un enseignement systématique de l'écoute chez 300 enfants de 5e année. Ce programme consistait en 30 leçons de 25 minutes. Le pré-test et le post-test mesuraient les capacités à résumer, à inférer, à rappeler des séquences et à mémoriser des faits. Les résultats indiquent qu'il y a une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle et une différence significative entre le pré-test et le post-test. Bien que le programme s'étende sur une période relativement courte, les résultats ne se font pas attendre.

Lundsteen (1979) ne croit pas que l'intelligence et l'âge suffisent pour développer l'écoute en général et plus spécifiquement l'écoute critique. Elle propose un programme fondé sur une structuration de l'écoute en cinq composantes:

1) les aspects pragmatiques ou connaissances préalables;
2) les caractéristiques externes du message (facteurs paralinguistiques, qualité de l'enregistrement, etc.);
3) les activités physiologiques:
   - écoute: acuité, discrimination, analyse, mise en ordre des séquences
   - mémoire;

4) l'attention ou concentration:
   - focalisation
   - représentation mentale
   - comparaison
   - anticipation, prédiction et tests d'hypothèses
   - recodage;
5) l'activité intellectuelle:
   - découverte du sens
   - interprétation - classification
                    - relations diverses
                    - évaluation critique.

Le curriculum de l'écoute ne mène pas à un simple développement de ces aspects isolés; il se doit d'effectuer l'intégration de ces composantes.

Lundsteen présente deux types d'objectif d'apprentissage qui sont applicables au niveau des habiletés de compréhension (écoute, compréhension, analyse, synthèse et critique) et au niveau des unités linguistiques impliquées (mot, phrase, paragraphe et texte). Une première hiérarchie d'objectifs généraux structure les apprentissages de façon progressive. Ces objectifs sont les suivants:

1) distinguer entendre et écouter,
2) comprendre l'importance égale de parler et d'écouter,
3) sélectionner les informations,
4) ordonner en séquences,
5) extraire l'idée principale,
6) résumer,
7) relier,
8) inférer.

Une seconde hiérarchie d'objectifs explicite les différentes habiletés que devrait développer un enseignement de l'écoute critique. Ces objectifs se formulent comme suit:

1) se concentrer de façon continue,
2) identifier les éléments communs,
3) identifier l'objectif premier,
4) discriminer les sous-objectifs,
5) élaborer des exemples,
6) établir des critères de classification,
7) identifier et classer,
8) appliquer des critères,
9) généraliser ces critères à d'autres situations,
10) établir des principes d'application des critères,
11) établir une norme sur laquelle se fondent les jugements,
12) reconnaître les faux jugements,
13) identifier des jugements,
14) discriminer jugements et faux jugements,
15) pratiquer l'écoute critique,
16) développer des réflexes critiques durant l'écoute de messages.

Cette recherche établit un cadre théorique pour l'enseignement de l'écoute. Cependant, il convient d'être prudent car il s'agit d'une recherche purement spéculative. Elle ne justifie pas ses classifications en les appuyant sur des résultats de recherches. Par contre, cette analyse théorique pose des jalons pour la recherche future dans le domaine.

1.5 LE DEVELOPPEMENT DES CAPACITES METALINGUISTIQUES[1] [Ehri, 1979; Brédart et Rondal, 1982]

La recherche portant sur le développement des capacités métalinguistiques fournit des indications quant aux connaissances explicites ayant trait à la structure, au fonctionnement ou à l'usage du langage oral.

---

1. Les recherches rapportées par Brédart et Rondal [1982] conçoivent ces capacités comme étant métalinguistiques bien que, conceptuellement, la frontière entre compétence linguistique et capacités métalinguistiques ne soit pas toujours facile à délimiter.

Ces recherches portent tantôt sur la communication c'est-à-dire sur la connaissance de certaines variables tenant aux personnes, aux situations ou aux stratégies de communication et tantôt sur la maîtrise explicite du système linguistique. Les résultats des travaux effectués seront exposés en deux volets correspondant aux deux modalités de la communication orale: l'expression et l'écoute.

1.5.1 Les manifestations des capacités métacommunicatives et métalinguistiques au niveau de la production orale

Dès l'âge de 4 ans, les enfants peuvent ajuster leur discours en fonction de l'âge de leur interlocuteur et de son niveau de développement linguistique. Shatz et Gelman (1973), Phillips, Butt et Metzger (1972) et Masur (1978) ont observé que des enfants de 4 ans parlent moins, emploient des phrases plus courtes et moins complexes et réclament plus souvent l'attention de l'auditeur lorsqu'ils conversent avec des enfants de 2 ans. Leurs performances linguistiques fluctuent également selon que ces enfants sont "très verbaux" ou "peu verbaux". Ils font donc preuve de connaissance communicative inconsciente en adaptant leur discours au niveau de l'interlocuteur.

Les autocorrections linguistiques sont une autre manifestation d'une connaissance métalinguistique implicite. Clark et Anderson (1979) ont analysé le langage d'enfants entre 2 et 4 ans. Ils ont remarqué qu'au cours du développement, les autocorrections phonétiques diminuent, les autocorrections morphologiques demeurent constantes mais les autocorrections syntaxiques et lexicales ont tendance à augmenter avec l'âge. Les enfants semblent de plus en plus intéressés par les questions formelles et lexicales. Ils s'interrogent sur la pertinence des formes employées. Ces faits démontrent une préoccupation continue pour la réflexion sur des aspects spécifiques du système linguistique.

1.5.2 Les manifestations des connaissances linguistiques au niveau de l'écoute

Les recherches rapportées portent sur quatre aspects: la capacité de segmentation des messages en unités linguistiques, les jugements d'anomalies sémantiques, l'habileté de décodage des messages ambigus et la compréhension des métaphores.

1.5.2.1 La capacité de segmentation des messages en unités linguistiques

Holden et MacGinitie (1972) ont fait segmenter des mots présentés oralement à des enfants de 5 et 6 ans. Ces derniers n'arrivent pas à segmenter convenablement les mots. Les mots pleins sont généralement isolés quoique les articles soient souvent intégrés. Les mots fonctionnels se fusionnent aux mots adjacents. Les auteurs ont remarqué que les enfants ne sont pas toujours cohérents dans leurs segmentations. Celles-ci dépendent parfois du rythme et de l'accent. L'utilisation des indices comme la saillance ("salience"), les pauses, l'accent représentent sans doute autant de moyens stratégiques dont disposent les enfants pour appréhender le concept de mot.

Liberman, Shankweiler, Fischer et Carter (1974) ont expérimenté les notions de syllabe et de phone. Ils ont demandé à des enfants entre 4 et 7 ans d'estimer le nombre de syllabes et de phones contenus dans les mots qui leur étaient présentés. Les enfants devaient frapper sur une table autant de coups que le mot contenait de syllabes ou de phones. Les expérimentateurs exigeaient 6 essais consécutifs pour considérer que l'enfant avait réussi l'épreuve. A 4 ans, environ 50% des enfants atteignent le critère de réussite pour la segmentation en syllabes, aucun pour la segmentation en phones. A l'âge de 5 ans, seulement 17% atteignent le critère pour la segmentation en phones. Ce n'est qu'à 6 ans, 11 mois en moyenne que 90% atteignent le critère pour la segmentation en syllabes et 70% pour la segmentation en phones. La syllabe

apparaît donc une unité phonétique ayant une réalité psychologique plus évidente.

La recherche de Rosner et Simon (1971) abonde dans le même sens que la recherche précédente. Les auteurs ont demandé à des enfants de 5 et 6 ans de répéter des mots après avoir enlevé tantôt une syllabe tantôt un phone. Les résultats montrent que 80% peuvent enlever la syllabe tandis que seulement 20% peuvent enlever le phone. Pour réussir cette opération, les enfants doivent avoir conscience du caractère décomposable des entités linguistiques. Encore une fois, la syllabe paraît plus naturelle que le phone.

Enfin, une dernière recherche, celle de Calfee, Chapman et Venezky (1972), souligne encore la difficulté de segmentation au niveau du phone. Les auteurs ont tenté de faire discriminer des paires minimales ou quasi minimales à des enfants âgés de 4 ans, 9 mois à 6 ans, 3 mois. Les enfants se sont avérés incapables de porter des jugements phonétiques de cette nature.

1.5.2.2 Les jugements d'anomalies sémantiques

Même quand ils sont encore tout jeunes, les enfants sont capables de reconnaître qu'une phrase n'a pas de sens. Selon James et Miller (1973) et Glass, Holyak et Kossan (1977), certains enfants de 3 et de 4 ans réussissent à détecter des anomalies particulièrement évidentes. Dès l'âge de 5 et de 6 ans, les enfants parviennent à juger, avec 75% à 90% de réussite, si une phrase contient une anomalie sémantique.

Schwartz (1980) a tenté de vérifier s'il existait une relation entre la difficulté à détecter des anomalies sémantiques et la conception du monde chez des enfants entre 4 et 8 ans. Les résultats démontrent en effet que le test de conception du monde inspiré de Laurendeau et Pinard (1962) est en forte corrélation avec les performances de détection des

anomalies sémantiques. L'auteur croit que l'enfant dont la conception du monde est dominée par la pensée animiste ne serait pas porté à filtrer les anomalies sémantiques. Il leur attribuerait un sens "figuré" ou "métaphorique".

1.5.2.3 L'habileté de décodage des messages ambigus

Les enfants réalisent assez tardivement que des messages ne sont pas clairs. Ils éprouvent de la difficulté à juger de la nécessité, de la suffisance ou de l'ambiguïté des informations contenues dans des consignes. Markman (1977) a tenté d'explorer cette habileté de décodage. Il a expliqué à des enfants entre 6 et 8 ans les règles d'un nouveau jeu en omettant délibérément de présenter la fonction d'une carte importante. Les enfants devaient juger si les instructions données étaient claires et complètes. Ils ont été incapables de déceler le manque d'information par eux-mêmes. Il a fallu en moyenne 8 questions aux enfants de 6 ans pour prendre conscience de la lacune. Les enfants de 7 ans y sont arrivés après 6 questions tandis que ceux de 8 ans ont résolu le problème après 3 questions. Les enfants n'exécutaient pas mentalement les instructions. Par contre, s'ils jouaient en appliquant les règles, ils constataient très rapidement le problème.

D'autres recherches ont porté plus spécifiquement sur l'ambiguïté référentielle (Robinson et Robinson, 1976, 1977, 1978; Ironsmith et Whitehurst, 1978; Patterson, Massad et Cosgrove, 1978; Asher, 1979). Les auteurs ont demandé à des enfants d'indiquer sur des planches à référents multiples les dessins correspondant aux messages entendus. S'il y avait échec, l'enfant devait motiver son choix. Toutes ces études indiquent que la détection d'ambiguïtés référentielles évolue jusqu'à une période allant de 8 à 12 ans, selon la difficulté des tâches. Avant cette période, les enfants sont plus influencés par le résultat du message que par sa valeur informative en soi. Plusieurs de ces auteurs invoquent une faiblesse des activités de comparaison au plan cognitif.

Cependant, des tests psychologiques exigeant des habiletés similaires sans recourir au langage ont montré que des enfants de 5 à 7 ans sont capables de réaliser de telles comparaisons. Selon Asher (1979), ces résultats témoignent d'une lacune métacommunicative fondamentale concernant soit la nécessité j'une évaluation du message, soit le type de stratégie évaluative à utiliser. Il fait remarquer également qu'il est possible que les situations d'expérimentation trop artificielles et trop contraignantes accentuent l'incompétence des enfants.

1.5.2.4 La compréhension des métaphores

Jusqu'à maintenant, les recherches (Gardner, 1974; Gardner, Kircher, Winner et Perkins, 1975; Winner, Rosenstiel et Gardner, 1976; Smith, 1976; Pollio et Pollio, 1979) ont cerné globalement les différentes phases du développement de la compréhension des métaphores. Pour les métaphores relativement simples, cette évolution s'effectue en quatre phases principales:

à 5-6 ans, la compréhension magique (l'enfant invoque d'autres raisons que les lois naturelles);
à 7-8 ans, la compréhension métonymique ou compréhension littérale;
à 8-9 ans, la compréhension métaphorique primitive (l'enfant saisit superficiellement une relation mais il est incapable de l'approfondir);
vers 10 ans; la compréhension métaphorique.

Smith (1976) remarque que les interprétations primitives présentent les caractéristiques d'un fonctionnement préopératoire ou opératoire concret. Le raisonnement se centre exclusivement sur le réel plutôt que sur le potentiel. Les explications sont très égocentriques. Winner et al. (1976) croient que les métaphores intersensorielles sont plus faciles à comprendre que les métaphores psychologiques. Les premières font davantage référence au monde physique alors que les secondes supposent une grande flexibilité, une compréhension du virtuel. Il est donc probable

que le mode opératoire formel soit un prérequis pour une compréhension plus approfondie des métaphores.

1.6 IMPLICATIONS DES RECHERCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL DEGAGEES PAR LES TEXTES-SYNTHESE [Granger, 1976; Edelsky, 1978; Rondal, 1978; Brédart et Rondal, 1982]

Les recherches des années soixante, malgré des oppositions idéologiques marquées, ont contribué à indiquer que l'école doit transformer son approche concernant les variétés dialectales. Elle ne peut plus imposer un modèle linguistique standard comme outil unique d'une communication efficace. C'est en explorant tous les contextes de communication qu'elle enrichira le bagage linguistique des enfants. Il lui faut accepter la pluralité des différences et construire sur ces acquis linguistiques et culturels. Tant qu'elle reniera systématiquement les ressources langagières de toute une classe de la société, son éducation sera ou pourra être perçue par les enfants comme de la provocation et de la dépossession. Ceux-ci ne demandent qu'une attitude positive de la part de leurs professeurs et une grande confiance en leurs propres capacités.

Les interactions professeur-élèves jouent un rôle fondamental dans l'appropriation du système linguistique par l'enfant et dans ses aptitudes à utiliser le code. Suite aux conclusions des recherches descriptives, le professeur devrait amener l'enfant à faire un usage extensif du langage. C'est à travers l'utilisation du discours que l'enfant développe les grandes fonctions langagières à savoir discuter, planifier, enquêter, interviewer, rapporter, argumenter, etc. En valorisant le fonctionnement de la langue, les questions de formulation et de structure sont apprises de façon plus dynamique.

Pour améliorer les relations, une adéquation des codes utilisés par les enseignants et les élèves est souhaitée. Le professeur est appelé à adapter son niveau de langue et à combler l'écart entre le niveau actuel

de l'enfant et le niveau à atteindre par échelons très progressifs. Cependant, il est tenu d'éviter de corriger les traits de surface et de s'abstenir de faire des exercices systématiques sur des items spécifiques. Ce sont des moyens qui sont très peu employés par les parents. Il serait à tout le moins confondant voire même irréaliste de croire que le professeur obtiendrait des résultats à long terme en utilisant de tels procédés. La correction pourrait se concentrer sur la valeur informative et sur la valeur de vérité des énoncés.

Un contact positif doit s'établir entre le professeur et ses élèves. Partir du vécu de l'enfant est sûrement un gage de succès. Le professeur met l'accent sur les idées des enfants en demandant d'expliciter, de clarifier, de justifier, en s'intéressant à l'expression de ses expériences personnelles, de ses sentiments et en valorisant ses productions. Il ne doit plus s'arroger le pouvoir au niveau de ses rapports avec les élèves. Le professeur planifie des contacts divers pour enrichir les interactions (enseignement individualisé, par petits groupes). Il engage l'enfant dans des projets qui nécessitent l'utilisation de styles de langage variés. Il s'efforce de créer des contextes d'apprentissage les plus naturels possible.

Au niveau du développement linguistique, il y a lieu pour le professeur de respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant. Ce dernier a un cheminement naturel à parcourir et rien ne sert de brusquer les étapes. C'est l'enfant qui détermine ce qu'il peut et ce qu'il veut apprendre. De toute façon, celui-ci n'a généralement plus beaucoup d'acquisitions importantes à faire au strict plan structural. Les interventions concernent davantage l'actualisation dans une multiplicité de contextes de plus en plus complexes des acquis au niveau fonctionnel et structural.

Les recherches concernant le développement des capacités métalinguistiques apportent un éclairage nouveau à l'enseignement des concepts métalinguistiques (traditionnellement appelé enseignement de la grammaire). L'enfant n'assimile que très lentement les notions de mot, de phrase,

de syllabe, de son, de lettre, etc. Tous ces concepts sont des préalables à l'apprentissage du discours métalinguistique. Les recherches indiquent également un développement relativement lent au niveau de la compréhension du discours descriptif et informatif, ce qui devrait faire l'objet d'un enseignement plus suivi. A plus forte raison, il devrait y avoir beaucoup de travail à réaliser pour sensibiliser les enfants au caractère implicite et ambigü de leurs propres productions.

En ce qui concerne l'écoute, trop peu de recherches ont été effectuées pour en dégager des implications au niveau de l'enseignement. Seule la recherche de Lundsteen (1979) fournit des objectifs spécifiques en ce qui a trait à l'écoute critique. Elle présente uniquement une orientation théorique mais peut tout de même offrir des pistes d'exploitation pédagogique au professeur soucieux du développement de l'écoute.

1.7 COMMENTAIRES CRITIQUES

1.7.1 Les types de recherche

Il se dégage des textes-synthèse que l'oral constitue un sous-domaine peu développé de la pédagogie de la langue maternelle. En effet, par rapport aux recherches consacrées à la lecture (cf. p. 47), le nombre de textes-synthèse et de recherches menées en oral, est très faible. De plus, la très grande majorité des recherches rapportées sont de type descriptif, les objectifs demeurant d'observer et d'analyser le développement du langage et les interactions verbales tant en classe qu'à l'extérieur de celle-ci. Cette importance des recherches de type descriptif témoigne du fait qu'il s'agit d'un domaine de recherche peu développé.

Par ailleurs, un certain nombre de ces recherches ont porté sur le développement du langage oral sans établir de rapport explicite avec les réalités scolaires. Il n'est pas évident alors que de telles recherches appartiennent vraiment à la pédagogie de la langue maternelle. Quoiqu'il en soit, il ne semble pas, pour le moment, que les pures descriptions du

langage oral des enfants produisent des éléments de solution à des problèmes pédagogiques. Presqu'aucune de ces recherches ne présente de tentative de dégager de ces données des éléments pouvant servir à l'orientation de l'enseignement de l'oral et de ses contenus.

Pour combler le fossé semblant exister entre les résultats obtenus par les recherches descriptives et l'amélioration de l'enseignement ou de l'apprentissage en situations scolaires, des recherches-action (ou de développement) pourraient s'avérer appropriées. De même dans l'état actuel peu développé de la recherche en oral, des études de cas pourraient être pertinentes pour déceler les conditions pédagogiques qui font progresser un enfant par rapport au développement du code linguistique et de son utilisation.

On constate également qu'aucun modèle théorique portant spécifiquement sur la pédagogie de l'oral n'est rapporté dans les textes-synthèse recensés. Il y a là une lacune importante qu'il faudrait combler. Pour élaborer des concepts et des théories éclairantes et productives, deux points de départ semblent possibles. D'une part, partir des résultats obtenus par les recherches descriptives (étude de cas ou autres) et par les recherches-action. D'autre part, partir des données fournies par les recherches pert. ‹tes menées dans les disciplines contributoires, notamment en psycholinguistique et en sociolinguistique. Ces deux voies sont en soi complémentaires et les recherches de type théorique en pédagogie de l'oral seront d'autant plus solides qu'elles tiendront compte de ces deux pôles méthodologiques qui sont de nature à se questionner et à se valider mutuellement.

A cause du manque de cadre théorique évoqué, il est clair que les recherches de type proprement expérimental, c'est-à-dire celles qui visent à valider des hypothèses et des modèles théoriques, ne sont pas prêtes à être menées en pédagogie de l'oral.

1.7.2 Les contenus de la recherche

Sans vouloir diminuer l'importance des résultats des recherches présentés dans les textes-synthèse, il y a lieu d'identifier certaines questions non résolues et certains aspects de l'enseignement de l'oral qui n'ont pas été traités par les recherches répertoriées.

La conclusion la plus importante qui se dégage de ces textes concerne l'échec de l'enseignement systématique de l'anglais oral standard par des programmes compensatoires. Toutefois, il ne ressort pas clairement si cet échec est le résultat du fait que l'enseignement n'a pas pris en compte le dialecte parlé par les enfants ou plutôt du fait qu'il s'est agi d'un enseignement systématique ou encore des deux à la fois. On peut donc se demander si un enseignement planifié de l'oral standard qui ne serait pas systématique et qui intégrerait de façon positive, si cela s'avérait possible, les acquis dialectaux pourrait améliorer le rendement oral des enfants. Cela suppose évidemment que l'on ait trouvé des moyens de faire la transition du dialecte à la norme en évitant toute intervention de nature corrective et en ayant précisé le "modèle" linguistique qu'il est convenable et réaliste de faire acquérir. Les recherches recensées ne présentent rien de précis à ce sujet.

De même, on constate l'absence ou la rareté des recherches portant sur les contenus et les objectifs spécifiques de l'enseignement de l'expression orale et de l'écoute en vue du développement chez les enfants de leurs habiletés de produire et de comprendre des discours oraux. Cette absence pourrait peut-être s'expliquer en partie par la transposition au niveau scolaire des observations faites à propos du développement "naturel" du langage oral des enfants qui se réalise sans nécessiter la présence de contenus et d'objectifs précis explicitement formulés.

Les textes-synthèse laissent également croire que les procédés interactifs qui semblent efficaces à ce niveau le seraient également à l'école primaire. Aucune vérification empirique ou expérimentale de

cette conclusion ne semble cependant avoir été faite. Sa plausibilité n'empêche pas de se demander s'il n'existe pas des moyens et des stratégies proprement scolaires qui contribueraient aussi au développement du langage oral des enfants. Dans cette optique, le rôle et l'importance de la conscience linguistique et discursive sont à déterminer.

Il reste à développer l'étude des relations entre des éléments de description des situations scolaires et le développement du langage oral. A cet effet, il faut se demander d'une part comment et dans quelles conditions l'école pourrait reproduire des situations "naturelles" de communication et d'autre part comment exploiter les situations scolaires qu'elle implique nécessairement. Il y aurait intérêt à étudier les variations linguistiques et langagières chez les enfants en salle de classe en fonction d'éléments comme les suivants: les interactions verbales entre le professeur et les enfants de même qu'entre les enfants eux-mêmes, les intentions de communication, le nombre et les caractéristiques des participants, les types de discours, etc.

L'étude du développement du langage des enfants ne fait que commencer à se faire à l'intérieur et par rapport à des paramètres comme ceux-là. Par ailleurs, l'enseignement et le développement d'habiletés discursives et fonctionnelles n'apparaissent pas non plus dans les textes-synthèse recensés. Il s'agit d'habiletés à produire et à comprendre des discours qui soient organisés et signifiants et d'habiletés à utiliser le langage pour réaliser différentes fonctions: heuristiques, expressives, ludiques, etc. La pertinence de recherches sur de tels sujets est reliée au développement d'une pédagogie centrée moins sur le code linguistique que sur l'utilisation fonctionnelle du langage par les enfants. Enfin, la question de l'évaluation des apprentissages est également complètement ignorée alors que celle du développement de l'écoute est très nettement négligée.

CHAPITRE II

LA LECTURE

En pédagogie de la langue maternelle, c'est sans aucun doute la lecture qui représente le sujet de prédilection des chercheurs. Cet état de fait se répercute au niveau des textes-synthèse dans le domaine. Près de 55% des textes consultés (46 sur 84) traitent des différents problèmes reliés à l'apprentissage ou à l'enseignement de la lecture.

La prédominance des textes-synthèse sur la lecture s'explique en partie par le prestige de certaines associations comme l'International Reading Association (IRA) et par l'existence de revues spécialisées comme The Reading Teacher, Reading Research Quarterly et Reading Improvement qui présentent assez régulièrement des synthèses sur des problèmes d'actualité en lecture.[1] Une telle prédominance reflète sans doute la priorité accordée à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture dans les écoles américaines. Cette situation pourrait peut-être s'expliquer par le fait que l'oral est déjà relativement maîtrisé par les enfants à leur arrivée à l'école et que l'écriture est perçue d'une part comme plus difficile que la lecture et d'autre part comme moins utile dans le curriculum scolaire et la vie de la plupart des gens.

Les recherches rapportées dans les textes-synthèse sont de quatre types principaux. Les recherches expérimentales constituent 60% de l'ensemble des recherches (163 sur 272 recherches). Il est fort intéressant de remarquer que plus de 70% de ces recherches expérimentales s'interrogent sur la portée de la variable *sexe* dans l'apprentissage de la lecture. En second lieu, les analyses descriptives comportent 20% des recherches. Elles portent principalement sur l'impact des variétés dialectales et des comportements pédagogiques. Les auteurs rapportent peu de recherches théoriques (12%) et de recherches évaluatives (8%). Dans l'ensemble, les recherches rapportées sont surtout centrées sur des expérimentations cherchant à étudier le rôle de variables indépendantes et sur des observations détaillées des performances en lecture.

---

1. Ces trois revues ont fourni environ 30% des textes-synthèse retenus.

Les textes-synthèse semblent couvrir l'essentiel du développement de la recherche en lecture. On peut en dégager six aspects qui caractérisent la problématique de la recherche des deux dernières décennies. Ces six points sont:

1) les théories sur l'acquisition de la lecture,
2) la controverse sur les méthodes d'enseignement,
3) la lecture et le milieu social,
4) le sexe des professeurs et des élèves,
5) des variables d'ordre pédagogique,
6) la lecture et le développement linguistique.

Près de 75% des textes-synthèse se concentrent exclusivement sur les points 2 et 4. Ceci montre bien à quel point l'efficacité des méthodes d'enseignement et l'influence du sexe ont fait l'objet de vives controverses de la part des chercheurs.

2.1 LES THEORIES DE L'ACQUISITION DE LA LECTURE [Williams, 1973; Calfee et Drum, 1978]

Plusieurs modèles formels permettent de représenter les processus d'apprentissage de la lecture et les relations structurales entre les sous-habiletés. Trois types de modèle ont retenu l'attention des auteurs de textes-synthèse: les modèles psychologiques, les modèles "verticaux" ("Bottom-Up" et "Top-down") et les modèles d'analyse cognitive des processus d'information ("Information-processing models"). Il est à noter que la plupart de ces modèles théoriques demeurent relativement informels et décrivent les opérations cognitives de façon très sommaire.

2.1.1 Les modèles psychologiques

Deux courants importants en psychologie, le behaviorisme et le cognitivisme, ont inspiré la conception de deux types de modèle: les modèles formels associatifs et les modèles cognitivistes.

2.1.1.1 Les modèles formels associatifs

Les behavioristes comme Staats, Staats et Wolf (1962) et Staats, Brewer et Gross (1970) s'appuyant sur les travaux de Skinner (1957), soutiennent que l'apprentissage de la lecture suppose un entraînement de discrimination où des réponses verbales sont renforcées par certains stimuli visuels. Il s'agit en fait d'établir une association durable entre une suite graphique et une suite sonore qui renvoie à une signification spécifique.

Les auteurs prétendent qu'il existe au moins deux types de modèles possibles. Le modèle "différentiel" ("Incremental model") pose comme hypothèse que chaque essai produit un gain dans la relation stimulus-réponse. Il présuppose que l'apprentissage est un phénomène continu, cumulatif et hiérarchisable. Apprendre à lire consiste en une série d'approximations successives où le futur lecteur tente d'établir les correspondances entre l'écrit et l'oral. Par contre, le modèle du "tout ou rien" ("All-or-None model") prétend que la relation stimulus-réponse s'établit fortement d'un seul coup à un essai quelconque qui est un événement prévisible. L'apprentissage est alors perçu comme un phénomène discontinu et linéaire. Apprendre à lire devient une suite d'associations et de discriminations qui n'entretiennent pas nécessairement de relations entre elles.

2.1.1.2 Les modèles cognitivistes

Elkind, Horn et Schneider (1965) proposent une théorie centrée sur des aspects perceptuels. Ce modèle s'inspire de la théorie constructiviste de Piaget. La discrimination et l'association n'ont plus le rôle déterminant qu'elles remplissaient dans les modèles behavioristes. C'est le développement de la décentration qui devient le principal moteur du fonctionnement des processus perceptuels. Au début de l'apprentissage de la lecture, l'enfant doit prendre conscience de l'imprimé comme représentation du langage et de l'arbitraire des signes. Ensuite entrent en jeu

et se développent progressivement trois processus: la réorganisation perceptuelle (action sur le stimulus sans possibilité d'action physique), la schématisation perceptuelle (organisation hiérarchique des éléments) et l'exploration perceptuelle (analyse en traits distinctifs).

Gibson (1970) considère que la lecture constitue un système symbolique second dont l'apprentissage s'appuie sur le développement du langage oral. L'auteur divise l'acquisition en cinq stades successifs:

1) Le développement des habiletés considérées comme des prérequis:
   - les composantes sémantique, syntaxique et phonologique du langage oral;
   - l'intégration audio-visuelle;
   - la conscience linguistique concernant les caractères spécifiques de la graphie;
2) Le développement de la capacité d'extraire les informations pertinentes à partir des composantes linguistiques en place:
   - analyse des traits graphiques permettant la discrimination des lettres;
   - mise en oeuvre de stratégies pour réduire l'incertitude et pour donner une structure au mot;
3) L'acquisition progressive de généralisations phonétiques induites à partir des invariants conceptuels extraits des données;
4) L'analyse de la structure interne des mots menant au décodage de mots nouveaux;
5) L'apprentissage des règles morphologiques de formation des unités de signification et le développement de la sensibilité aux régularités linguistiques.

2.1.2 Les modèles "verticaux" ("Bottom-Up model" et "Top-Down model")

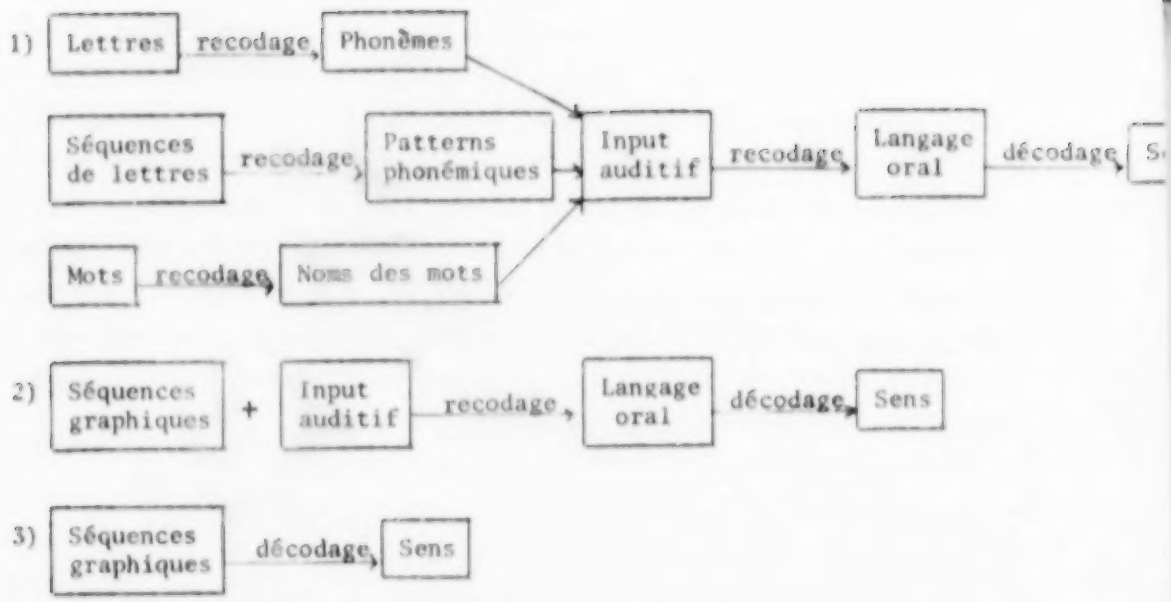
Les deux modèles informels "Bottom-Up" et "Top-Down" illustrent deux positions opposées quant au décodage de la signification. Ces positions alimentent les fondements théoriques de la controverse opposant la méthode phonétique à la méthode globale (cf. 2.2).

Le modèle de Gough (1972) présente l'acte de lire sous un angle analytique. Il suppose une compétence perceptuelle, cognitive et linguistique suffisante pour établir les correspondances entre le code écrit et le code oral. La lecture s'effectue lettre par lettre. L'information visuelle est d'abord traitée de façon sérielle pour parvenir à une reconnaissance de chaque graphème. Les caractères perçus sont transposés sous forme de phonèmes par l'intermédiaire de règles phonologiques. Ces entités abstraites mèneraient directement à la représentation lexicale du mot. Ainsi, le modèle met en ordre une séquence linéaire d'habiletés impliquées au moment de la lecture. Il comporte trois systèmes qui fonctionnent successivement:

- le système perceptuel qui applique des "patterns" de récognition des graphèmes pour le déchiffrage phonémique;
- l'accès au lexique par la mémoire qui emmagasine les connaissances spécifiques concernant les "patterns" phonologiques, morphologiques et syntaxiques des mots;
- la connaissance sémantique.

Dans son modèle, Gough (1972) réalise la décomposition d'une seconde de lecture chez le lecteur adulte. Il suppose que l'acquisition se réalise par un simple entraînement de ces habiletés. Il ne propose pas de phases de développement dans l'apprentissage.

A l'opposé de cette position, Goodman (1968, 1970) soutient que la lecture repose sur le principe de la vérification continue d'hypothèses sur la signification appréhendée. Son modèle est fondé sur les attentes et les expériences du lecteur. L'acquisition de la lecture procède d'un processus graduel de télescopage des unités graphiques pour atteindre enfin le sens directement. Selon Goodman (1968), cette acquisition se ferait en trois phases:



La phase 1 est une phase de recodage pour établir les correspondances graphèmes-phonèmes. Cette phase vise à se rapprocher du langage oral que l'enfant connaît. La phase 2 généralise des stratégies de recodage à des séquences plus larges. Enfin, à la phase 3, l'enfant n'a plus besoin de passer par le recodage en langage oral. Il développe des habiletés de décodage lui permettant d'appréhender le sens directement en appliquant la stratégie d'anticipation syntaxique et sémantique. Selon Goodman, les deux premières phases doivent être très brèves. L'enfant est tenu d'aller directement à la signification le plus tôt possible.

Il nous semble exister une certaine confusion dans le texte-synthèse de Calfee et Drum [1978] entre les théories portant sur l'acte de lire chez le lecteur accompli et les théories portant sur le développement ou l'acquisition de cette compétence chez l'enfant. Ainsi, les modèles proposés par Gough (1972) et Goodman (1968b, 1970) s'opposent certainement quant à leur conception respective de l'acte de lire. Le premier soutient que la lecture consiste en une démarche linéaire qui s'appuie d'abord sur la reconnaissance de chaque lettre pour aboutir au sens alors que le second affirme que la recherche du sens est la position de départ de la démarche

du lecteur. Toutefois, au plan pédagogique, les trois phases du processus d'apprentissage de la lecture proposées par Goodman ne correspondent pas à un modèle "Top-down" et Gough, quant à lui, ne semble pas proposer de démarche pédagogique précise. Donc, l'opposition de modèles "verticaux" se réalise ici quant à l'acte de lire plutôt que par rapport à l'apprentissage de la lecture.

2.1.3 Les modèles d'analyse des processus d'information ("Information-Processing Models")

Les auteurs des textes-synthèse distinguent trois types de modèle. Il y a les modèles classiques ou "standard", les modèles à processus indépendants et le modèle mixte "Top-down" à processus indépendants. Ces modèles diffèrent radicalement sur la conception des relations entre les processus cognitifs. Les auteurs sont très implicites quant à la portée pratique de leurs théories au niveau de l'acquisition de la lecture. Ils croient que celle-ci suppose la mise en place progressive des différents systèmes et de leurs relations complexes.

Les modèles d'analyse des processus d'information tentent d'expliquer le fonctionnement de la pensée en postulant une série d'étapes reliées, chaque étape assumant une fonction particulière. Mackworth (1972) schématise son modèle à l'aide de boîtes noires représentant l'organisation visuelle et iconique, les stratégies de codage linguistique, la mémoire à court et à long terme. Il relie ces boîtes à un ensemble complexe d'interconnexions et de "feedbacks" auditifs, verbaux et visuels. Ce modèle met l'accent sur l'interrelation complexe des différentes habiletés en lecture.

Sternberg (1969) et Sternberg (1977) diffèrent profondément de la position de Mackworth (1972). Ils postulent l'indépendance des différentes boîtes noires. En construisant des modèles à processus indépendants, ils prétendent que les habiletés en lecture proviennent de la conjonction de processus cognitifs séparables. L'analyse componentielle

vise à dégager la structure de l'information qui arrive et qui sort de chaque boîte noire et les éléments cognitifs pouvant influer sur la performance. Calfee, Chapman et Venezky (1972) ainsi que Calfee et Drum [1978] dégagent quatre processus cognitifs séparables:

1) les prérequis perceptuels:
   . perception visuelle,
   . perception auditive,
   . intégration audio-visuelle;
2) le déchiffrage:
   . processus visuels analytiques,
   . processus analytiques acoustico-phonétiques,
   . correspondances phonèmes-graphèmes;
3) le vocabulaire;
4) la grammaire.

La compréhension ne serait pas en soi un processus indépendant. Il suffirait d'appliquer par le biais d'un ensemble de techniques la connaissance du monde à des structures syntaxiques pour produire un sens. Un tel modèle théorique justifie la portée d'un enseignement qui développe séparément les différentes habiletés.

Selon Williams [1973], Smith (1971) tente d'établir la conjonction de deux modèles différents. Il adopte le principe d'anticipation du modèle "Top-Down" de Goodman (1968). Cependant, il conçoit que l'acte de lire implique trois fonctions sous-jacentes indépendantes:

1) l'identification des lettres par l'utilisation de traits distinctifs, la récognition de "patterns" et la discrimination de configurations variées;
2) l'identification des mots par une utilisation d'indices morphologiques et une analyse prédictive de la séquence des lettres, sans qu'il y ait nécessairement identification de chaque lettre;
3) la compréhension de la signification par la formulation et le test d'hypothèses fondés sur l'organisation des traits syntaxiques et sémantiques.

Ces trois fonctions correspondent à trois niveaux d'analyse du code: les lettres, les mots et le sens.

Selon Smith (1971), dans le processus d'identification des lettres, le jeune lecteur commence par retenir des informations concernant les caractéristiques distinctives de chaque lettre. Peu à peu, la connaissance des contraintes séquentielles fournissant des informations d'ordre statistique et orthographique diminue les informations visuelles requises pour la reconnaissance des mots. Quand l'image graphique des mots devient suffisamment imprégnée dans la mémoire, un minimum d'indices spécifiques permet de les identifier. Les informations contextuelles, d'ordre syntaxique ou sémantique, contribuent à réduire l'incertitude quant à la reconnaissance des mots. La prise en considération du contexte limite davantage le recours aux informations visuelles, étant donné la redondance des informations syntaxiques et sémantiques.

2.2 LES CONTROVERSES SUR LES METHODES D'ENSEIGNEMENT

Les méthodes d'enseignement ont été, depuis plusieurs décennies, sujet de vives controverses parmi les chercheurs. Les débats autour des méthodes phonétique et globale prennent parfois l'allure d'une véritable polémique. Plus récemment, d'autres méthodes de lecture comme l'"Initial Teaching Alphabet" (ITA), la méthode "Language Experience Approach" (LEA) (cf. 4.2), la méthode de lecture silencieuse, etc. ont fait l'objet de comparaisons pour tenter d'établir laquelle est la plus efficace pour l'enseignement de la lecture.

2.2.1 Méthode phonétique et méthode globale [Barr, 1974; Groff, 1974; Lamb, 1975; Artley, 1977; Groff, 1977; McConaughy, 1978; Duplessis, 1979; Eeds-Kniep, 1979; Wildman et Kling, 1979; Samuels, 1980; Leu, 1982; Fijalkow, 1983]

La controverse situe le débat à deux niveaux. Le plan théorique tente de fournir des argumentations et des justifications du bien-fondé de chaque méthode. La recherche d'ordre empirique veut vérifier le rendement des méthodes en comparant les résultats des enfants en lecture.

2.2.1.1 Justifications théoriques

Le débat théorique met en cause deux conceptions épistémologiques opposées dans l'analyse du réel. Un premier point de vue, qualifié de "réductionniste", vise à décomposer et à classifier en unités d'ordre inférieur. Les éléments constitutifs qui participent à la hiérarchie des structures exercent souvent plus d'influence au niveau explicatif que les structures englobantes. Un second point de vue présente une perspective "holiste" où les concepts de totalité, de contexte et d'intégration sont prédominants dans l'analyse et l'explication des faits. Ces deux modes d'analyse représentent les fondements sous-jacents au débat théorique qui impliquent les deux modèles "verticaux": "Bottom-up" (centré sur les composantes ultimes) et "Top-Down" (axé sur l'ensemble).

La méthode phonétique adopte un point de vue réductionniste en insistant sur le déchiffrage et sur la reconnaissance des mots par une décomposition en unités plus petites. L'attention du lecteur doit porter sur tous les éléments du texte. Par contre, la méthode globale s'inspire du point de vue holiste en mettant l'accent sur la signification par le biais du contexte. Le lecteur n'a plus qu'à détecter des indices pertinents et à prédire le sens de ce qui est imprimé.

2.2.1.1.1 Pour la méthode phonétique

Cette conception de la lecture remonte aux Grecs et aux Romains. Elle provient d'une tradition de pensée qui repose sur le postulat que la représentation graphique constitue la contre-partie écrite du langage oral. Comme les lettres sont substituées aux sons, la lecture consiste à inverser le processus en associant des sons aux lettres. C'est pourquoi on accorde une primauté aux problèmes de déchiffrage, celui-ci étant un préalable au problème complexe de la compréhension.

Aujourd'hui, les tenants de la méthode phonétique tentent de dépasser cette vieille conception. Selon Samuels [1980], la psychologie de

l'apprentissage au niveau perceptuel et psychomoteur confirme que l'apprenant a tendance à fragmenter le problème qu'il a à résoudre. La maîtrise des habiletés complexes est contingente de la maîtrise d'un ensemble de sous-habiletés développées à partir de tâches impliquant des éléments de niveau inférieur. De façon analogue, le jeune lecteur aurait tendance à morceler le texte et à focaliser son attention sur de petites unités. Il utiliserait d'abord des stratégies au niveau phonologique. Ces stratégies serviraient de fondements au développement d'indices aux niveaux morphologique et syntaxique. Samuels [1980] conçoit ainsi la lecture comme une habileté complexe qui se divise en sous-composantes devant être maîtrisées progressivement puis intégrées à des habiletés plus complexes.

Pour Barron (1978), un apprentissage intensif au niveau du déchiffrage est un gage d'autonomie pour le futur lecteur. Il permet une mémoire des représentations phonétiques qui est nécessaire pour le traitement des grandes unités du texte. Comme le souligne Heilman (1972), pour apprendre à lire couramment, l'enfant doit acquérir les habiletés d'analyse des mots de façon à faire face aux nombreux mots nouveaux qu'il rencontrera tout au long de son expérience de lecteur.

2.2.1.1.2 Pour la méthode globale

Goodman (1969) et Smith (1971, 1973) conçoivent la lecture comme une suite de prédictions systématiques de significations suivies de confirmations ou de révisions. L'apprentissage de la lecture suppose le développement d'une capacité d'inférence aux plans syntaxique et sémantique. Cette conception accorde une primauté au contexte comme indicateur du sens.

Les tenants de la méthode globale critiquent plusieurs aspects théoriques sous-jacents à la méthode phonétique. Selon McConaughy [1978], la recherche psycholinguistique suggère que la reconnaissance d'un mot ne garantit pas la compréhension de sa signification qui est souvent déterminée par le contexte. Trop insister sur la décomposition des mots peut nuire,

d'après Goodman (1976), à la cadence naturelle de lecture. Ceci peut également développer un besoin de subvocalisation dans le souci constant du déchiffrage. Dans le processus de lecture, il suffit en fait d'appliquer des "patterns" neurologiques à des traits visuels. La subvocalisation serait un artefact de la méthode phonétique. De plus, lors du déchiffrage, les généralisations phonétiques sont souvent fallacieuses. Il y a bon nombre d'exceptions dans les correspondances phonèmes-graphèmes, ce qui peut perturber les règles intériorisées par l'enfant qui est amené à modifier celles-ci. Il est faux de penser que la reconnaissance des mots dont l'écriture est prévisible soit plus simple que la reconnaissance des mots dont l'écriture est éloignée de la forme orale.

Les théoriciens de la méthode globale présentent une contestation des fondements de la méthode phonétique. Toute leur critique tente de démontrer que la méthode phonétique ne peut que perturber le processus d'apprentissage naturel de la lecture. Elle vise également à convaincre que le maximum que peut procurer un enseignement phonétique systématisé représente le minimum requis pour former un lecteur autonome.

2.2.1.2 Les recherches d'ordre empirique

Des recherches expérimentales, descriptives et évaluatives tentent de vérifier les aspects théoriques sous-tendant chaque méthode d'enseignement. Elles veulent cerner si les concepts proposés ont une certaine réalité. D'autres recherches s'intéressent davantage à dégager l'influence de la méthode sur le développement des habiletés en lecture.

2.2.1.2.1 Pour la méthode phonétique

Guthrie (1973) tente de vérifier l'hypothèse qu'une habileté complexe comme la lecture suppose la maîtrise et l'intégration de sous-habiletés subordonnées. Pour atteindre son objectif, il effectue une étude des inter-corrélations des sous-habiletés en lecture. Les résultats concluent que les inter-corrélations sont significativement plus élevées chez les lecteurs

forts que chez les lecteurs faibles. Ces derniers en seraient encore aux sous-habiletés séparées; ils n'en auraient pas fait l'intégration.

Quelques recherches indiquent que l'enfant effectue une sélection d'indices au niveau phonologique au cours de la lecture. Diack (1960) et Shankweiler et Liberman (1972) observent que des enfants de 2e, de 3e et de 4e année accordent plus d'attention aux voyelles de même qu'aux premières et aux dernières lettres des mots. Ils font très peu d'erreurs sur les premières lettres et escamotent plus souvent les lettres médianes. D'après Samuels et Jeffrey (1966) ainsi que Marchbanks et Levin (1965), l'enfant reconnaît le mot à partir d'un indice et non en considérant tout le mot. Ce n'est qu'après une identification des indices que l'apprenant perçoit une entité. Il y a donc traitement des informations des unités les plus petites vers les plus grandes. Ces hypothèses sont confirmées dans une expérience de laboratoire menée par Samuels (1973a). Il montre que l'enseignement de la discrimination de lettres à partir de traits distinctifs est plus efficace que l'enseignement holiste de ces lettres.

Le contexte ne semble pas un facteur déterminant pour la reconnaissance des mots. Ainsi, Singer, Samuels et Spiroff (1974) arrivent à la conclusion que, pour des enfants de 1ère et de 2e année, les mots isolés sont plus faciles à reconnaître que les mots qui font partie d'une phrase, accompagnée d'une image ou non. De façon plus nuancée, Wood (1976) confirme que la reconnaissance des mots n'est pas plus efficace lorsque les mots sont intégrés dans des phrases que lorsqu'ils sont présentés isolément.

Les tenants de la méthode globale affirment que la distance entre le code écrit et le code oral ne pose pas de difficulté particulière dans l'apprentissage. Pourtant, Hartley (1970) et Vanderer (1973) constatent, après expérimentation, que les mots ayant une correspondance phonèmes-graphèmes étroite sont appris plus facilement que les mots dont l'orthographe est éloignée de l'oral. Ils observent aussi que les mots qui présentent un minimum de contrastes au plan orthographique sont plus simples à apprendre.

Selon Goldberg (1973), le déchiffrage est une stratégie très employée par les enfants qui apprennent à lire. Dans une étude descriptive, il observe que pendant que le professeur met l'accent sur la signification, les enfants sont souvent plus préoccupés par le déchiffrage que par le décodage de la signification.

Dans une expérience de laboratoire, Jeffrey et Samuels (1967) ont comparé les principes de base de la méthode phonétique et de la méthode globale au plan de l'efficacité du transfert à des mots nouveaux. Ils ont enseigné à des enfants de maternelle six mots monosyllabiques dont la graphie est inventée. Un premier groupe a appris les mots en les décomposant en leurs constituants graphiques. Un second groupe a fait un apprentissage global de ces mêmes mots. Les résultats concluent que les enfants soumis à une méthode phonétique sont supérieurs au premier essai avec des mots nouveaux. Ils prennent moins d'essais dans l'apprentissage complet de mots nouveaux. Lorsque l'apprentissage procède par décomposition en unités graphiques, le transfert s'effectue plus spontanément.

Toutes ces recherches concourent à montrer que l'apprentissage de la lecture consiste en une intégration progressive des différentes sous-habiletés. Le déchiffrage et la sélection d'indices à partir de traits distinctifs constitueraient les premières stratégies utilisées par l'enfant. De plus, selon les rares recherches rapportées, la distance entre le code écrit et le code oral pourrait être un facteur influençant le développement des habiletés de déchiffrage tandis que le contexte ne jouerait peut-être pas un rôle très important pour la reconnaissance des mots.

2.2.1.2.2 Pour la méthode globale

Fijalkow [1983] souligne à quel point il est frappant de constater que le rôle conféré par Goodman (1967) ou Smith (1971, 1973) à l'anticipation dans l'acte de lire repose sur peu de données empiriques. Quelques recherches rapportées dans Wildman et Kling [1978-1979] fournissent des indices d'anticipation durant la lecture.

Klein et Klein (1973) ont présenté à des sujets des séquences de lettres à distance égale sans séparer les mots. Ils ont testé deux groupes de phrases: des phrases grammaticales ou des approximations probabilistes de la langue anglaise et des phrases agrammaticales. La délimitation des mots faite en une très courte période de temps (temps normal de lecture de ces phrases) est mieux réussie pour les phrases du premier groupe. Ceci tend à confirmer que le lecteur se fonde sur des règles sémantiques et syntaxiques dans l'anticipation des mots au cours de la lecture.

Deux études sur les erreurs durant la lecture orale laissent croire également que le phénomène d'anticipation entre en jeu durant la lecture. Kolers (1970) montre que les erreurs sont généralement des substitutions sémantiquement appropriées. Weber (1970b) observe que 90% des erreurs des enfants de 1ère année sont grammaticalement acceptables. Ces résultats sont sujets à caution car, selon Fijalkow [1983], "les recherches expérimentales sur l'anticipation n'en sont qu'à la phase de mise au point de techniques d'études" (Fijalkow, Cambon et Jimenez, 1980, p. 16).

L'importance de l'information contextuelle dans la compréhension est un autre concept fondamental de la méthode globale que les chercheurs ont tenté d'explorer. Les résultats de certaines recherches sur l'analyse des erreurs en lecture orale confirment que les lecteurs accomplis ("proficient readers") utilisent plus d'informations contextuelles (Smith, 1971; Goodman, 1973; Au, 1977) et moins d'informations graphiques (Smith, 1971; Goodman, 1973; Goodman et Burke, 1973; Au, 1977; Goodman et Goodman, 1977) durant la lecture que les lecteurs faibles. D'autres recherches n'abondent pas dans ce sens. Les lecteurs accomplis utilisent autant ou moins d'indices contextuels comparativement aux lecteurs faibles (Biemiller, 1970; Weber, 1970a, 1970b; Cohen, 1974-75; Allington et Strange, 1977; Juel, 1980; Stanovich, 1980); les lecteurs accomplis utilisent autant ou plus d'informations graphiques que les lecteurs faibles (Clay, 1968; Biemiller, 1970; Weber, 1970a, 1970b, Cohen, 1974-75; Burke, 1976; Allington et Strange, 1977).

La recherche de Pflaum et Pascarella (1980) a rapporté des résultats équivoques quant à l'approche pédagogique à utiliser auprès de lecteurs faibles. D'abord, cette recherche n'a pas remarqué de différence significative après un enseignement de stratégies d'utilisation du contexte et après un enseignement de stratégies de déchiffrage. Toutefois, les résultats sont supérieurs, quoique de façon non significative, à certains sous-tests chez des élèves ayant reçu un enseignement de type contextuel. Une proportion de ces élèves semblent avoir profité de ce type d'enseignement. Ces résultats tendent à appuyer l'hypothèse qu'un enseignement basé sur des stratégies contextuelles amène un sous-ensemble de ces élèves à lire de façon plus efficace.

Ces résultats contradictoires seraient dus, selon Leu [1982], à la définition trop confuse des erreurs, dont les différents types ne sont pas assez dissociés, et à l'absence de mesure de la difficulté relative de certains passages des textes, ce qui peut exercer un effet sur les types d'erreur produite. En outre, les analyses d'erreurs tendent à généraliser le processus de lecture orale au processus moins accessible de la lecture silencieuse sans fournir d'indications à l'effet que ces deux processus sont identiques.

2.2.1.2.3 Influence de la méthode sur le développement des habiletés

Même si les tenants de chaque méthode croient à la supériorité de leur approche, il n'en reste pas moins que ces deux méthodes d'enseignement ont les défauts de leurs qualités. En effet, des recherches descriptives portant encore sur les erreurs en lecture orale montrent que la méthode utilisée influence la fréquence de certains types d'erreur.

Elder (1966) a comparé les erreurs en lecture orale effectuées par des élèves écossais de 3e année, qui ont appris à lire selon une approche synthétique avec celles produites par des élèves américains du même âge soumis à une approche globale. Les erreurs des élèves écossais sont moins

fréquentes et plus variées que celles des élèves américains. Une plus grande proportion de ces erreurs modifient le sens de la phrase, ce qui amène l'auteur à croire que les élèves ayant appris à l'aide d'une méthode synthétique sont moins habiles à utiliser les informations contextuelles. Les erreurs des élèves américains soumis à une approche globale sont plus souvent contextuelles.

Les recherches de De Lawter (1970) et de Barr (1972) concluent que les enfants soumis à une méthode phonétique font plus d'erreurs de substitutions de lettres et déforment plus de mots en déplaçant ou en omettant certains graphèmes alors que les enfants auxquels on enseigne une méthode globale s'abstiennent plus souvent de lire certains mots, font plus de réponses dépendantes du contexte et remplacent des mots par d'autres qui sont assez près du mot-cible. En outre, la recherche longitudinale de Barr (1972) montre que, sur une période de six mois, les enfants de 1ère année font de plus en plus d'erreurs reliées à la méthode d'enseignement.

2.2.2 Comparaisons de méthodes en fonction des rendements en lecture [Pflaum et al., 1980; Samuels, 1980; Fijalkow, 1983]

Plusieurs recherches évaluatives ont tenté de vérifier l'efficacité des méthodes en comparant les rendements des élèves à des tests de lecture. Les résultats de ces recherches sont plus mitigés par rapport aux résultats trop univoques des expériences de laboratoire de Jeffrey et Samuels (1967) et Samuels (1973a) (cf. 2.2.1.2.1).

Gray (1956) a réalisé une des recherches les plus vastes puisqu'il a couvert 45 pays où différentes méthodes sont enseignées. Ses conclusions indiquent que nulle méthode ne semble connaître de supériorité universelle. Il mentionne que les effets d'une méthode varient d'un élève à l'autre. C'est pourquoi d'autres variables devraient être prises en considération.

Bond et Dykstra (1967) ont mené de front et coordonné 27 recherches comparatives portant sur les méthodes de lecture en 1ère année. Chaque

recherche consiste en une comparaison entre un groupe de classes expérimentales soumises à une méthode de lecture jugée bénéfique pour les élèves et un groupe de classes contrôle apprenant avec une méthode traditionnelle analytico-synthétique. Cinq méthodes sont expérimentées: la méthode traditionnelle complétée par un enseignement phonétique, la méthode "Initial Teaching Alphabet" (I.T.A.) (cf. 2.2.3), la méthode linguistique, la méthode s'appuyant sur l'expérience de la langue ("Language Experience Approach", cf. 4.2.1) et la méthode mixte phonétique/linguistique.

Les résultats font apparaître, dans les tâches de lecture de mots, la supériorité des méthodes expérimentées quelles qu'elles soient. Cependant, quand les tests mesurent la compréhension, la vitesse ou les correspondances phonèmes-graphèmes, les différences sont moins constantes. Enfin, aucune méthode n'est supérieure aux autres; aucune ne convient davantage à telle ou telle catégorie d'élèves selon les résultats en prélecture ou selon le sexe.

Dykstra (1968) a poursuivi cette recherche sur un échantillon d'enfants de 2e année. Les méthodes phonétique-linguistique, I.T.A. et expérience de la langue sont encore supérieures en ce qui concerne l'identification des mots. Cependant, la méthode traditionnelle complétée de phonétique ne conduit pas à des résultats significativement différents de la méthode traditionnelle.

Pflaum, Walberg, Karegianes et Rasher [1980] ont effectué un état de la question et une méta-analyse statistique de l'ensemble des recherches faites entre 1965 et 1978. Parmi les 665 recherches répertoriées, ils ont établi une sélection au hasard, puis une élimination des recherches qui n'appliquaient pas de tests statistiques suffisamment sophistiqués, qui mesuraient l'effet de la méthode sur une période trop courte ou encore qui n'avaient pas de groupe contrôle. Cette opération a permis de retenir 97 recherches, soit 15% de l'ensemble des recherches. La sélection et le remplacement des recherches non pertinentes ont mené à retenir des recherches

qui contrôlent les variables suivantes:

1) le sexe, la race, le rang dans la famille, les résultats en lecture, le niveau d'habileté et le niveau scolaire à l'intérieur de la constitution des échantillons;
2) la planification du programme d'enseignement;
3) le pré-test, le quotient intellectuel;
4) le type de test statistique appliqué.

Sur les 30 méthodes expérimentées ("Sound-Symbol Analytic", "Sound-Symbol Blending", "Language Experience Approach", "Altered Orthography", "Eclectic Basal", à titre d'exemples) à l'intérieur de ces recherches, seule la méthode "Sound-Symbol Blending" qui consiste à enseigner les lettres séparément puis à les combiner graduellement s'est avérée significativement supérieure. Ces résultats supportent le point de vue d'une meilleure efficacité d'un enseignement phonétique systématique.

Il convient d'être prudent dans l'interprétation de ces résultats car, comme les auteurs le soulignent, dans 75% des recherches, les groupes expérimentaux obtiennent de meilleurs résultats en lecture que les groupes contrôle, ce qui est très significatif. Comme dans le cas de la recherche de Bond et Dykstra (1967), il est possible de penser que l'effet Hawthorne soit pour quelque chose dans l'explication de ces résultats. Ainsi, les méthodes nouvelles faisant l'objet d'une expérimentation effectuée dans un climat parfois intense seraient susceptibles d'exercer un effet sur les rendements ce qui n'est pas le cas de la méthode traditionnelle.

2.2.3 "Initial Teaching Alphabet" (I.T.A.) et méthode traditionnelle [Hall, 1978; Fitzgerald, 1981]

C'est dans le but de solutionner les nombreux problèmes rencontrés par les élèves avec les correspondances phonèmes-graphèmes que Downing (1964) en Angleterre et Mazurkiewicz (1964, 1965) aux Etats-Unis ont implanté et encouragé la diffusion de la méthode I.T.A. Cette méthode

consiste en l'utilisation d'un alphabet transitoire qui, à l'aide de 44 caractères, propose une correspondance phonème-graphème dans un rapport 1/1.

Ce type de méthode rend certains chercheurs sceptiques à cause du problème de la transition à l'orthographe traditionnelle qui peut compliquer le processus d'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi plusieurs auteurs, tant détracteurs que promoteurs, ont tenté de comparer l'efficacité de la méthode I.T.A. à la méthode traditionnelle.

En Angleterre, Southgate (1965) a mené une expérimentation auprès d'enfants de 4 et de 5 ans. Des observations suivies dans les classes indiquent que les enfants soumis à la méthode I.T.A. apprennent plus facilement et plus rapidement que les enfants du groupe contrôle apprenant avec une méthode traditionnelle. Les tests montrent que les performances en lecture sont meilleures pour le groupe ayant appris avec la méthode I.T.A.. L'auteur avoue cependant qu'il est possible que l'effet Hawthorne ait joué étant donné la motivation et la formation spéciale des professeurs ainsi que la publicité en faveur de la méthode I.T.A. à cette époque.

Downing et Jones (1966) ont tenté de pallier les manques de la recherche de Southgate (1965) et d'une première expérimentation effectuée par Downing (1964). La recherche a imposé un plus grand contrôle des variables *professeur* et *contenu de la méthode*. Un même professeur devait enseigner la méthode I.T.A. à un groupe expérimental et la méthode traditionnelle à un groupe contrôle. Ces deux méthodes possédaient le même contenu; cependant, l'une était en orthographe I.T.A., l'autre en orthographe traditionnelle. Plus de 500 enfants de 1ère année ont été soumis à chaque méthode. Les résultats de l'évaluation concluent à la supériorité des groupes expérimentaux quant à la reconnaissance de mots et quant à la compréhension en lecture.

Aux Etats-Unis, Hayes et Wuest (1969) dans une recherche longitudinale de 3 ans, ont comparé quatre méthodes d'enseignement des débuts de

la lecture: une méthode globale (Scott, Foresman), une méthode phonétique (Lippincott), une méthode mixte, globale et phonétique, complétée du manuel "Phonics and Word Power" et enfin la méthode I.T.A. avec transition à l'orthographe traditionnelle par le manuel "Treasury of Literature Series". Les auteurs ont effectué une évaluation annuelle à l'aide d'un test d'attitudes et du "Stanford Reading Test". Les résultats confirment encore que les enfants soumis à la méthode I.T.A. sont supérieurs pour la reconnaissance de mots et conservent cette supériorité jusqu'à la fin de la 3e année. Les élèves ne sont pas plus confus en orthographe que les autres élèves. Cependant, c'est envers la méthode mixte que les élèves démontrent les attitudes les plus positives.

D'autres recherches ont abouti à des résultats plus mitigés, voire même contraires dans certains cas. Willford (1966) et Karr, Ingebo et Doherty (1974) ont montré que les enfants ayant appris avec la méthode I.T.A. ont des résultats comparables aux élèves soumis à une méthode traditionnelle en ce qui concerne l'orthographe lexicale. Gilloly (1966), Fry (1967) et Hahn (1967) ont conclu qu'il n'y avait pas de différence significative entre les résultats des élèves. Fry (1967) a remarqué que la différence semblerait se situer davantage au niveau du professeur ou du quotient intellectuel.

2.2.4 Méthode de lecture silencieuse ("Sustaint Silent Reading" (SSR)) et méthode traditionnelle [Moore, 1980; Sadoski, 1980]

Selon Hunt (1967, 1970) et McCracken (1971, 1978), la lecture nécessite beaucoup de pratique pour développer les automatismes requis pour la compréhension des mots polysémiques et des mots moins fréquents. C'est par une interaction dynamique avec l'imprimé que ces mécanismes ont le plus de chance de se perfectionner. L'enseignement des habiletés isolées n'est pas suffisant. La lecture silencieuse permet d'intégrer ces connaissances spécifiques. Oliver (1970) prétend même qu'il faudrait environ 20% d'enseignement formel et 80% de pratique silencieuse.

Certaines recherches (Evans et Towner, 1975; Vacca, 1976; Reed, 1977) n'ont pas réussi à démontrer l'efficacité d'une telle approche. Cependant, la période d'expérimentation du programme était beaucoup trop courte: il semble que les recherches faites sur des périodes variant de 1 mois à 6 mois n'ont pas montré d'effet positif.

Les recherches de Pfau (1966) et de Langford (1978) ont expérimenté le programme SSR sur des périodes de deux ans. Elles ont montré que le programme avait un effet positif sur les résultats des tests de compréhension en lecture. De plus, cette pratique silencieuse développe chez les élèves de meilleures attitudes envers la lecture (Pfau, 1966; Lawson, 1968; Wilmot, 1975; Langford, 1978).

2.3 LA LECTURE ET LE MILIEU SOCIO-CULTUREL [Somervill, 1975; Harber et Bryen, 1976; Seitz, 1977; Dillingofski, 1979; Fijalkow, 1983]

L'idée d'expliquer par le milieu socio-culturel les problèmes rencontrés par l'enfant à l'école est plus ancienne en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture que pour le développement de l'expression orale. Selon Fijalkow [1983], on voit apparaître cette idée chez les Anglo-saxons dès 1937 dans une revue de question de Gray. Il semblerait que ce soit seulement au cours des années soixante que cette conception se soit vraiment structurée pour être mise sérieusement en question dans la décennie suivante.

Les recherches développent deux thèmes principaux. Un premier groupe tente de vérifier s'il existe une relation entre l'aptitude à la lecture ou les rendements en lecture et l'appartenance à une classe sociale déterminée. Un second groupe étudie les conséquences pédagogiques de la relation postulée par les recherches du premier groupe. L'enseignement de la langue standard est-il un préalable à l'apprentissage de la lecture? Les formes dialectales interfèrent-elles dans la compréhension du code écrit? Faut-il employer des manuels écrits en dialecte? Ce sont les principales questions soulevées par ce second groupe de recherches.

2.3.1 La lecture et ses déterminations sociales

L'aptitude à la lecture ou la pré-lecture ("reading readiness") entretient avec la lecture des relations supposées privilégiées. Les habiletés qui définissent le mieux cette aptitude sont, selon Kamil (1980), les suivantes: "la discrimination auditive et/ou visuelle, la direction à suivre, la compréhension orale, la connaissance du nom des lettres, le vocabulaire, la construction de mots à l'aide de phonèmes, la lecture de mots" (Fijalkow, 1983, p. 71). Certains chercheurs tentent de vérifier si ces différentes habiletés fluctuent en fonction du milieu social.

Hanson et Robinson (1967) ont comparé les performances au test "Metropolitan Readiness Test" d'enfants de maternelle. Les résultats sont significativement plus faibles chez les enfants de milieux défavorisés. Par contre, Downing, Ollila et Oliver (1977) ont abouti à des résultats moins catégoriques. Ils ont fait passer 7 tests de pré-lecture à plus de 700 enfants de maternelle répartis en 3 milieux sociaux, au début et à la fin de l'année scolaire. Au début de l'année, les enfants de milieux favorisés présentent des résultats supérieurs. Les résultats des enfants de milieux moyens et défavorisés diffèrent peu. En fin d'année, la plupart des différences initiales ne sont plus significatives.

Si les recherches expérimentales présentent des résultats contradictoires quant aux habiletés en pré-lecture, les expériences de laboratoire sont unanimes à confirmer l'existence de différences en fonction du milieu social. Rohwer (1971) a montré que l'apprentissage de paires associées est mieux réussi au jardin d'enfants par les enfants blancs de milieux favorisés que par les enfants noirs de milieux défavorisés. Dans la recherche de Dollinger et Walker (1978), l'apprentissage de mots est significativement plus facile pour les enfants de milieux favorisés.

En ce qui concerne les résultats en lecture chez des enfants entre 6 et 11 ans, sept recherches (Goodacre, 1967; Hanson et Robinson, 1967;

Johnson, 1968; Robinson et Hanson, 1968; Thurstone, 1969; Kohn et Cohen, 1975; Bell et Abrahamson, 1976) ont conclu, après avoir contrôlé le quotient intellectuel, qu'il existe des différences significatives entre les milieux. Seule la recherche de Rohwer (1971) a présenté des résultats non significatifs. De plus, quatre études portant sur de vastes échantillons (Douglas, 1964; Kellmer Pringle, Butler et Davie, 1966; Jantz, 1974; Tierrey et Lapp, 1979) ont confirmé largement les conclusions précédentes.

2.3.2 La lecture et les variétés dialectales

L'ensemble des conclusions des différentes recherches expérimentales portant sur la lecture et le milieu social ont contribué à alimenter la controverse sur le déficit et la différence linguistique. Certains ont prétendu que ces recherches appuient la thèse du handicap socio-culturel des enfants de milieux défavorisés. L'apprentissage de la langue standard devient dans ce cas un prérequis indispensable à l'enseignement de la lecture. D'autres y ont vu davantage un manque d'adaptation de l'école à ces enfants qui présentent des différences au niveau des acquis et des contextes d'apprentissage valorisés dans leur milieu familial. Afin de tenir compte des réalités dialectales dans le vécu scolaire de l'enfant, des recherches-action ont voulu explorer deux voies possibles pour l'enseignement de la lecture.

2.3.2.1 L'apprentissage de la langue standard: un prérequis pour l'enseignement de la lecture?

Face au problème du handicap socio-culturel, Bereiter et Engelman (1966, 1969) ont opté pour la solution de la compensation linguistique. C'est la première solution pédagogique qui a fait l'objet d'une vérification empirique. Enrichir le langage de l'enfant des formes de la langue standard permettrait, selon les auteurs, une meilleure transition et fournirait une base plus solide pour l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi ils ont implanté un programme très structuré d'enseignement du

langage standard chez des enfants de 4 ans. A la fin du programme, les enfants avaient fait des progrès notables au plan de l'expression orale. Cependant, la recherche longitudinale a montré, comme dans le cas de l'oral (cf. 1.1.3), que peu de ces mêmes enfants étaient au-dessus de la moyenne en lecture en 2e année.

Dans un rapport portant sur les projets d'enseignement pour les groupes défavorisés, Little et Smith (1971) ont rapporté que l'ensemble des programmes compensatoires a produit des résultats décevants. Au moment où l'éducation compensatoire s'effectue, le niveau des élèves augmente mais ces acquis sont peu durables. Les gains en expression orale ne produisent pas l'effet escompté, c'est-à-dire fournir les atouts indispensables à un bon apprentissage de la lecture.

Les recherches-action entreprises n'ont donc pas vérifié l'efficacité de l'apprentissage de la langue standard comme prérequis pour l'enseignement de la lecture. Aussi important que soit son écho dans l'opinion publique, cette première solution demeure donc une pure hypothèse qui attend encore une vérification scientifique.

2.3.2.2 L'utilisation du dialecte dans les manuels de lecture

La deuxième solution envisagée, plutôt que d'adapter l'enfant au langage standard de l'école, a été d'adapter l'école au dialecte de l'enfant. On espère par là réduire le phénomène d'acculturation, phénomène qui peut exercer un effet négatif sur l'apprentissage en général. Pour ce faire, certains chercheurs ont envisagé de rédiger des manuels de lecture en dialecte. Cette initiative repose sur des résultats de recherches expérimentales confirmant l'efficacité immédiate de l'utilisation du dialecte.

Potter (1968) a montré que, chez des élèves de 3e année, la compréhension de textes écrits en dialecte était meilleure que leur compréhension de textes écrits en langue standard. Somervill et Jacobs (1972) ont abouti à des résultats semblables avec des enfants de 1ère année. Ils ont

comparé la compréhension de productions orales d'enfants écrites en dialecte et en langue standard et l'écoute de productions orales en formes dialectales et standard. Les enfants manifestent un haut niveau de compréhension du parler standard et un haut niveau de compréhension de l'écrit en dialecte.

Les résultats de ces recherches expérimentales ont été corroborés par deux recherches qui ont évalué un programme d'enseignement. Leaverton (1972) a comparé l'efficacité d'un enseignement traditionnel et d'un enseignement où il y a combinaison du dialecte et du langage standard dans les manuels de lecture. En 1ère année, les élèves qui ont suivi le programme expérimental ont une meilleure compréhension que le groupe contrôle soumis à l'enseignement traditionnel. Les mêmes élèves ont été retestés en 3e année; ils ont gardé leur avance sur le groupe contrôle. Harber (1977) est arrivé aux mêmes résultats en n'utilisant que des manuels écrits en dialecte.

Tous les chercheurs ne s'entendent cependant pas sur la nécessité d'utiliser des manuels écrits en dialecte. Comme dans le cas des recherches de Potter (1972) et de Somervill et Jacobs (1972), Nolen (1972) a voulu comparer les rendements en compréhension de textes écrits en langue standard et en langue vernaculaire noire. Les résultats des analyses arrivent à des conclusions contraires: les enfants noirs de 2e et de 4e année ne semblent pas être influencés dans leur compréhension en lecture par la forme linguistique utilisée. Cette recherche tend à vérifier une étude publiée plus tôt par Cohen et Kornfeld (1970) sur la compréhension par des enfants noirs du vocabulaire utilisé par des manuels de lecture. S'il s'agit des méthodes "Scott, Foresman and Co", "The Macmillan Co", "Houghton Mifflin Co" ou "D.C. Health and Co", les enfants comprennent 89% du vocabulaire. S'il s'agit des manuels tirés de "Bank Street Readers" ou de "Chandler Reading Program", la compréhension diminue respectivement à 88% et à 84%. Si les manuels sont orientés vers des valeurs et des réalités non urbaines, les enfants comprennent alors 79% des mots. Dans les conditions

les plus défavorables, ils comprennent encore une grande partie du vocabulaire qui leur est présenté.

La transposition des manuels en dialecte n'est peut-être pas une panacée aux problèmes sociolinguistiques de la lecture. Wolfram (1970) y voit plus d'inconvénients que d'avantages, étant donné les variations considérables entre les différents dialectes d'une langue souvent présents dans une même salle de classe.

2.3.2.3 Y a-t-il vraiment des interférences du dialecte de l'enfant sur la lecture?

Les deux solutions pédagogiques expérimentées reposent sur le postulat que les écarts entre la langue standard des manuels de lecture et le dialecte parlé par l'enfant constituent un facteur explicatif des difficultés d'apprentissage de la lecture. Pourtant, quant aux interférences du dialecte sur la lecture, les recherches sont loin de faire l'unanimité des chercheurs. Certaines études descriptives ont affirmé que les interférences sont susceptibles d'expliquer les difficultés en lecture des enfants de milieux défavorisés. D'autres n'ont pas observé d'interférences qui peuvent justifier des problèmes de compréhension en lecture.

Brown (1968), Ames, Rosen et Olson (1971) ainsi que Rosen et Ames (1972) ont montré qu'il existait des interférences phonologiques et morphologiques avec le dialecte noir américain lors de la lecture à haute voix en langue standard. Plusieurs interférences sont le résultat de l'application de règles phonologiques caractéristiques du dialecte. Les interférences de nature morphophonologique sont moins fréquentes. Il s'agit, par exemple, de l'effacement des marqueurs du possessif, du pluriel, du passé simple et de la troisième personne du singulier.

Toutefois, selon Goodman et Buck (1973), Hall et Turner (1974) et Kachuck (1975), la lecture à haute voix ne peut pas servir d'indicateur des interférences. Ces auteurs ont noté que les enfants recodent automatiquement dans leur dialecte lorsqu'ils lisent pour saisir le sens. Ces

oralisations dialectales ne posent pas de problème majeur. Elles apparaissent, au contraire, comme un signe de maturité en lecture.

De plus, Goodman (1968a), dans une étude descriptive, a constaté très peu d'erreurs en lecture orale dues à la syntaxe du langage vernaculaire noir américain. Bartel et Axelrod (1973) de même que Goodman et Buck (1973) n'ont pas réussi à démontrer un lien de cause à effet concernant l'interférence du dialecte et l'échec en lecture. Liu (1975-1976) a effectué une étude des erreurs de compréhension en lecture chez des enfants noirs. Son analyse a révélé qu'il n'y avait pas d'interférences dues à des différences structurales ou syntaxiques entre le dialecte noir ("Black English") et l'anglais standard. Hart, Guthrie et Winfield (1980) ont étudié les interférences phonologiques en lecture chez des enfants blancs et noirs de 1ère année. La tâche consistait à apparier des mots dits par l'expérimentateur à des mots écrits. Les résultats font apparaître que les enfants noirs ne font pas plus d'erreurs que les enfants blancs de même niveau social et de niveau social supérieur, alors que le matériel verbal avait été sélectionné de telle sorte que les règles phonologiques du dialecte noir puissent interférer et provoquer des erreurs d'appariement.

Ce qui ressort des travaux rapportés, c'est le caractère spéculatif de l'hypothèse de l'interférence du dialecte et le constat du peu de preuves solides qui se dégagent des recherches empiriques sur la question. Les conclusions sont généralement peu probantes par rapport au crédit de principe dont jouit une telle position théorique.

2.4 LES DIFFERENCES SEXUELLES CHEZ LES ELEVES ET CHEZ LES PROFESSEURS [Brophy et Good, 1974; Thompson, 1975; Lahaderne, 1976; Downing, 1980; Fijalkow, 1983]

Les recherches divisent ce vaste sujet d'étude en trois pôles complémentaires. Un premier pôle de recherches tente de vérifier l'existence de différences dans les rendements en pré-lecture ou en lecture en fonction

du sexe des élèves. Les deux autres pôles tentent de fournir des éléments d'explication aux différences observées par le premier groupe. Ainsi, le second pôle discute de la féminisation de l'école comme cause d'échec en lecture chez les garçons. Enfin, le troisième pôle envisage plutôt les conditions d'apprentissage comme une autre explication possible des différences sexuelles au niveau des rendements en lecture.

2.4.1 Les différences sexuelles des élèves au niveau des performances

Au niveau de la pré-lecture, les résultats de recherches sont assez partagés. Parmi les recherches anglophones effectuées après 1960, 13 études (Balow, 1963; Gottschalk, Buyden et Rabinovitch, 1964; Marchbanks et Levin, 1965; Thackray, 1965; Wyatt, 1966; Keogh et Smith, 1967; Lloyd et Lloyd, 1967; Harcourt, 1968; Mortenson, 1968; Dykstra et Tinney, 1969; Iversen, Silbergerg et Silberberg, 1970[1]; Rubin, 1972; Stanford Research Institute, 1972) ont conclu à la supériorité des filles tandis que 12 autres (McNeil, 1964; Thackray, 1965; Sapir, 1966; Bond et Dykstra, 1967; Giuliani, 1968; Harcourt, 1968; Iversen, Silberberg et Silberberg, 1970[1]; Thackray, 1971; Norfleet, 1973; Samuels et Turnure, 1974; Eckert, 1975; Kohn et Cohen, 1975) n'ont pas trouvé de différence significative entre les garçons et les filles à des tests de pré-lecture passés avant un enseignement formel de la lecture. Seulement 2 recherches (Wyatt, 1966; Dykstra et Tinney, 1969) ont indiqué que les garçons l'emportent sur les filles à des épreuves orales de vocabulaire général. En somme, il n'existe pas toujours de différence entre garçons et filles pour ce qui est de l'aptitude à la lecture mais quand il y a différence, elle est quasiment toujours en faveur des filles.

Au plan des performances en lecture, les résultats ne sont pas plus unanimes. Ces recherches ont porté surtout sur les enfants de 1ère année;

---

1. Dans le cas de cette recherche, certains tests révèlent la supériorité des filles et d'autres aboutissent à des résultats non significatifs.

certaines ont couvert tout le primaire et même quelques années du secondaire. Les mesures en lecture le plus souvent appliquées sont la compréhension, la vitesse, la lecture orale, la reconnaissance de mots, le "Stanford Achievement Test" et le test de Gates. Parmi les recherches faites durant les deux dernières décennies, 25 études soit près de 60% (Foshay, 1962; Preston, 1962; Robinson, 1963; McNeil, 1964; Bennett, 1966; Hahn, 1966; Maccoby, 1966; Schneyer, 1966; Showalter, 1966; Spache et al., 1966; Tanyzer et Alpert, 1966; Wyatt, 1966; Bond et Dykstra, 1967; Cicirelli, 1967; Lahaderne, 1967; Dykstra, 1968; Johnson, 1968; Elley et Reid, 1969; Cotler et Palmer, 1971; Rogers, 1971; Johnson, 1973; Asher et Markell, 1974; Samuels et Turnure, 1974; Kohn et Cohen, 1975; Feschbach, Adelman et Fuller, 1977) ont accordé la supériorité aux filles. Par contre, 16 recherches soit près de 40% (Manning, 1966; Sheldon et Hashinger, 1966; Spencer, 1966; Davis et Slobodian, 1967; Atkinson, 1968; Asbury, 1973; Asher et Gottman, 1973; Frederick, 1973; Keller, Crooke et Riesenman, 1973; Callaway, Jerrolds et Gwaltney, 1974; O'Brien, 1974; Rude, 1979; Sassenrath et Maddux, 1975; Spring, 1975; Orlow, 1976; Pine, 1978) sont arrivées à des résultats non significatifs. Seule la recherche de Johnson (1973) a maintenu la supériorité des garçons pour certaines des variables mesurées.

Les études portant sur de vastes échantillons plus représentatifs de l'ensemble d'une population ont confirmé la tendance générale favorisant les filles en ce qui concerne les rendements en lecture. Ces études ont mesuré la compréhension, la lecture de mots, la vitesse, la reconnaissance de mots, la lecture orale, l'épellation: 6 d'entre elles (Gates, 1961; Kellmer Pringle, Butler et Davie, 1966; Dykstra et Tinney, 1969; Stanford Research Institute, 1972; Thorndike, 1973; Jantz, 1974) ont constaté que les filles sont supérieures et 9 autres (Parsley et al., 1963; Sinks et Powell, 1965; Morris, 1966; Clark, 1970; Start et Wells, 1972; Horton, 1973; Callaway, Jerrolds et Gwaltney, 1974; Forslund et Hull, 1974; Wilson, 1975) ont conclu à l'absence de différence significative. Une seule recherche (Dykstra et Tinney, 1969) a dérogé à la règle en vérifiant la supériorité des garçons à un test d'épellation de mots.

La quasi-totalité des recherches américaines convergent vers la conclusion que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons dans l'apprentissage de la lecture ou qu'il n'y a pas de différence. Ce phénomène n'est pas absolu car quelques recherches font exception à la règle. La situation est très semblable au Canada anglais (Klein, 1977). Ce sont surtout des recherches britanniques (Wyatt, 1966; Dykstra et Tinney, 1969; Johnson, 1973) qui produisent des résultats différents. Elles aboutissent plus souvent à des différences qui favorisent tantôt les garçons tantôt les filles. En somme, la conclusion qui se dégage des recherches sur les rendements en lecture en fonction du sexe des élèves ressemble beaucoup à celle concernant l'aptitude à la lecture. Il n'y a pas toujours de différence entre les garçons et les filles mais, en Amérique, quand il y en a une, elle est pratiquement toujours en faveur des filles.

2.4.2 La féminisation de l'école: une cause d'échec en lecture chez les garçons?

Les recherches qui ont conduit à démontrer que les différences de rendements en lecture sont plus souvent à l'avantage des filles ont tenté de fournir des explications à l'analyse de leurs données. L'explication la plus courante consiste à considérer que l'école, dans les différents apprentissages qu'elle propose à l'enfant, et notamment en lecture, favoriserait davantage l'épanouissement de valeurs féminines. Le jeune garçon aurait des problèmes d'identification dans un monde composé majoritairement de professeurs féminins et pourrait subir une forme de discrimination manifestée par des comportements ou des attitudes négatives au cours de son apprentissage de la lecture.

Plusieurs recherches expérimentales et descriptives ont voulu vérifier une telle hypothèse explicative. Elles ont établi cette vérification de trois façons complémentaires. Un premier groupe de recherches s'est intéressé aux différences sexuelles des professeurs au niveau des comportements et des attitudes. Un second groupe a analysé les différences de comportement

du professeur en fonction du sexe des élèves. Un troisième groupe a exploré l'interaction des variables *sexe des élèves* et *sexe du professeur*.

2.4.2.1 Les différences sexuelles des professeurs au niveau de leurs comportements

Au niveau des comportements, les recherches de Jackson et Lahaderne (1967), de Brophy et Good (1970) et de Felsenthal (1970) ont trouvé que les professeurs féminins réprimandent et critiquent davantage les garçons dans leur enseignement de la lecture. Toutefois, une autre recherche de Good, Sikes et Brophy (1973) n'a pas confirmé ces résultats. Les professeurs féminins sont plus relaxes et plus tolérants vis-à-vis des mauvais rendements en lecture alors que les professeurs masculins sont plus structurés et plus près du contenu du programme.

Au niveau des attitudes, Arnold (1968) et Jackson, Silberman et Wolfson (1969) ont vérifié l'hypothèse générale voulant que les professeurs féminins soient plus attirés par les valeurs féminines.

2.4.2.2 Les différences de comportement du professeur en fonction du sexe des élèves

Les résultats des recherches sont quasi unanimes. Les études ont constaté que les garçons sont nettement désavantagés. Pour McNeil (1964), les professeurs ont des attentes inférieures en ce qui concerne les garçons. D'après Good et Brophy (1971), les professeurs ont tendance à aider davantage les filles en difficulté. Une recherche de Fagot et Patterson (1969) a montré qu'à la maternelle, les jardinières d'enfants renforcent les comportements féminins autant chez les garçons que chez les filles. Serbin, O'Leary, Kent et Tonick (1973) ont conclu que les professeurs réagissent plus négativement aux garçons bien qu'il n'y ait pas de différence significative en ce qui a trait au nombre d'interactions individuelles.

2.4.2.3 Les interactions sexe du professeur et sexe des élèves

Au plan des comportements, la recherche de Lee (1973) a mis encore en évidence que les garçons sont plus désavantagés que les filles. Les professeurs féminins ont un préjugé favorable envers les filles et sont légèrement plus sévères pour les garçons. Pour les professeurs masculins, le préjugé favorable qu'ils expriment envers les garçons fait en sorte qu'ils les critiquent davantage pour qu'ils s'améliorent.

Ces comportements des professeurs seraient les manifestations d'attitudes négatives envers les garçons. Selon Doyle, Hancock et Hifer (1972), les professeurs féminins ont tendance à surestimer le quotient intellectuel des filles et à dévaluer le quotient intellectuel des garçons. Ils exercent également un effet sur les attitudes des garçons. McCracken (1973) a observé que les garçons qui ont un professeur féminin ont plus tendance à associer des items reliés à la lecture avec un rôle féminin que les garçons qui ont un professeur masculin.

Toutefois, au plan spécifique des résultats en lecture, les recherches de Clapp (1967) et de Griffin (1972) ont montré qu'il n'y a pas de différence significative entre les rendements des garçons en lecture en fonction du sexe du professeur. Il semblerait plutôt apparaître, selon Lahaderne (1967) une tendance à ce que les garçons et les filles aient de meilleurs résultats dans les classes dirigées par des professeurs féminins.

Même si les comportements et les attitudes des professeurs tant féminins que masculins semblent agir en général au désavantage des garçons, les résultats des dernières recherches citées indiquent que les rendements en lecture n'en subiraient pas les conséquences. Ceci mène à mettre en doute l'hypothèse explicative de la féminisation de l'école qui, de plus, n'apparaît pas suffisante pour rendre compte des faits dans toute leur complexité. D'autres variables, notamment de nature scolaire, sont susceptibles d'être en corrélation avec l'échec en lecture des garçons.

2.4.3 Le sexe et les conditions d'apprentissage

Comme les recherches portant sur les différences sexuelles ne peuvent pas contrôler des variables scolaires pouvant être déterminantes, il semble très intéressant d'analyser les résultats obtenus dans des apprentissages réalisés durant des expériences de laboratoire où les conditions d'apprentissage sont les mêmes pour tous. Ces résultats peuvent être envisagés comme une estimation plus valide des capacités d'apprentissage des garçons et des filles.

Dans les cas d'enfants d'âge préscolaire, deux expériences ont été réalisées. McNeil (1964) a sélectionné 72 garçons et 60 filles qui présentaient des résultats similaires à un test de pré-lecture. Il a procédé à un enseignement programmé de 40 mots qui s'est étalé sur 17 leçons pendant 3 semaines. Chaque enfant était dans un cubicule de type laboratoire individuel équipé d'écouteurs et d'un écran présentant les mots un à un. Les résultats ont conclu que les garçons sont meilleurs que les filles. Dollinger et Walker (1978) ont utilisé 3 méthodes d'enseignement (mot, mot-image, mot-objet) pour l'apprentissage de 8 mots de fréquence faible dans la langue. Chaque sujet a reçu 20 essais alternés d'apprentissage et de rétention. Les auteurs ont testé les enfants d'abord un jour après, puis une semaine après la séance d'apprentissage. Les résultats n'ont pas permis de dégager de différence significative. Il ressort que dans aucun des deux cas d'apprentissage de laboratoire les filles ne se révèlent supérieures aux garçons.

Chez les enfants d'âge scolaire, cinq expériences de laboratoire ont été tentées. En utilisant une méthode d'enseignement assistée par ordinateur pour l'apprentissage d'une liste de mots, Green, Henderson et Richards (1969) ainsi que Fletcher et Atkinson (1972) ont constaté que les garçons sont meilleurs que les filles. Atkinson (1968) et Peterson (1972) ont abouti à des résultats non significatifs. Griffith (1975) a remarqué des différences, quoique non significatives, à l'effet que les filles réussissent

mieux si les mots à reconnaître sont présentés visuellement alors que les garçons sont meilleurs en situation de reconnaissance auditive.

De l'ensemble de ces résultats, il semble qu'un enseignement individualisé serait plus susceptible d'empêcher l'apparition de résultats défavorables aux garçons [Fijalkow, 1983], du moins pour l'apprentissage de listes de mots. Les conditions d'apprentissage pourraient donc s'avérer un facteur scolaire à étudier dans l'explication des différences sexuelles en fonction des rendements en lecture.

2.5 VARIABLES D'ORDRE PEDAGOGIQUE [Washburne, 1972; Medley, 1977; Rosenshine et Berliner, 1978; Carter, 1978; Moray, 1978; Harris, 1979; Taylor, 1981; Fijalkow, 1983]

Un ensemble de recherches s'est consacré à décrire ou à étudier des variables d'ordre pédagogique que les chercheurs croient être en rapport avec les résultats obtenus par les enfants dans leur apprentissage de la lecture. Ces études ont visé à mettre en relief des éléments reliés, d'une part, aux activités d'enseignement des professeurs et, d'autre part, aux activités d'apprentissage des enfants. Elles se regroupent en quatre catégories: l'approche pédagogique, les caractéristiques et les attentes des professeurs, le temps et le rythme d'apprentissage et les intérêts des enfants.

2.5.1 L'approche pédagogique

Un ensemble de recherches s'est intéressé à comparer la portée, au niveau des rendements en lecture, d'une approche pédagogique dite "active", "ouverte", "non directive" ou "informelle" par rapport à une approche traditionnelle plus formelle.

Selon Groobman, Forward et Peterson (1976), la pédagogie active se caractérise par une individualisation de l'enseignement, un recours aux motivations intrinsèques, un apprentissage coopératif, une utilisation du

jeu dans l'apprentissage et une transformation du rôle du professeur en celui d'une personne-ressource. C'est cette dernière caractéristique qui, d'après Harris (1979), permet la distinction la plus nette entre la pédagogie formelle et informelle. Ward et Barcher (1975) précisent d'autres aspects non négligeables comme la structure de prise de décision, l'environnement physique, l'emploi du temps et la composition de la classe.

Warburton (1964) a comparé les deux approches chez des élèves de 14 ans. Les classes actives sont nettement supérieures dans la compréhension en lecture. Il est à noter qu'il existe moins de retards d'apprentissage dans les groupes actifs que dans les groupes traditionnels.

Gardner (1966) a mené une étude auprès d'enfants de 5 à 11 ans. Les résultats ont indiqué qu'il y a supériorité des classes traditionnelles chez les enfants de 5 à 7 ans, mais supériorité des classes actives chez les enfants de 7 à 11 ans. L'approche active serait profitable lorsque l'enfant serait plus autonome dans ses apprentissages.

Schneir et Schneir (1972) ont soumis des classes actives et traditionnelles de 2e année au "Metropolitan Achievement Test". Les classes actives obtiennent des moyennes supérieures aux normes nationales de ce test. Un fait est remarquable: plus de la moitié des enfants noirs ou bilingues des classes actives ont des résultats égaux ou supérieurs, ce qui se produit seulement pour quelques-uns de ces enfants dans les classes traditionnelles.

Pine (1978) a effectué une étude plus contrôlée de différentes variables. L'échantillon d'élèves de 1ère année est constitué en fonction de l'âge, du sexe et du quotient intellectuel. Les enseignants sont appariés sur la base de l'âge et de l'expérience. Dans l'ensemble, les résultats sont plus en faveur de la pédagogie active. Quand la variable "pré-lecture" ou la variable "concept de soi" évaluée au début de l'année

demeure constante, les résultats en lecture sont supérieurs, quoique de façon non significative, pour les classes actives. L'auteur a remarqué que la pédagogie active produit un effet plus positif sur le concept de soi que sur les rendements en lecture.

Toutefois, un certain nombre d'autres recherches aboutirait à des conclusions en faveur de l'approche plus traditionnelle.

L'étude de Cane et Smither (1971) portant sur douze "Infant Schools" (5-7 ans) de milieu défavorisé a conclu que rien ne permet d'affirmer que les enfants apprennent mieux à lire dans les écoles nouvelles. Les auteurs ont remarqué que les classes qui présentent un taux d'échec élevé se caractérisent par un manque d'enseignement méthodique, une négligence des aspects grapho-phonétiques et une pratique insuffisante de la lecture.

Ward et Barcher (1975) ont sélectionné deux groupes d'enfants de 2e, de 3e et de 4e année en contrôlant le quotient intellectuel, le milieu social, le sexe, l'âge et le niveau scolaire. Ils ont conclu que les enfants à quotient intellectuel élevé obtiennent de meilleurs résultats en lecture lorsqu'ils sont dans des classes traditionnelles. Les enfants dont le quotient intellectuel est faible ont des résultats similaires dans les deux approches.

Bennett (1977) a comparé trois types de pédagogie: la pédagogie active, traditionnelle et mixte chez des élèves de 4e année. Les conclusions de son étude montrent qu'au niveau des rendements en lecture, les enfants ayant suivi une pédagogie traditionnelle ou mixte ont entre 3 et 5 mois d'avance sur les enfants des classes actives.

D'après Fijalkow [1983], il ressort des recherches les plus rigoureuses au plan méthodologique que toute position unilatérale concernant l'approche pédagogique d'ensemble paraît prématurée. A partir des résultats présentés, il serait donc peu justifiable, selon lui, de rendre la

pédagogie traditionnelle responsable des problèmes d'apprentissage de la lecture.

Par ailleurs, des caractéristiques plus précises de l'enseignement pouvant être reliées à la comparaison des approches pédagogiques ont fait l'objet d'études particulières. Les résultats obtenus semblaient favorables aux caractéristiques qui se rapprochent davantage de l'enseignement directif.

Ainsi, certaines recherches ont voulu savoir s'il est profitable pour l'enfant que le professeur accorde plus de liberté dans les activités. Soar (1973) et Solomon et Kendall (1976) ont observé que le travail de groupe est beaucoup plus efficace s'il est supervisé par un adulte mais inefficace dans le cas contraire. Ces deux études indiquent également que les classes où les élèves sont plus libres de choisir leurs activités sont celles où le temps effectif d'apprentissage est le plus court et les résultats les moins bons. Il semblerait donc que, pour que les élèves soient plus efficaces, une supervision suffisante du maître soit nécessaire. Toutefois, Stalling et Kaskowitz (1974) ont montré que les résultats en lecture d'enfants de 1ère et de 3e année sont en corrélation négative lorsque le professeur supervise un ou deux enfants alors qu'ils sont en corrélation positive lorsque celui-ci supervise un groupe de 3 à 7 enfants.

Au plan des interactions verbales, Soar (1973) et Stalling et Kaskowitz (1974) ont dégagé une stratégie d'intervention jugée particulièrement efficace. Cette stratégie consiste en une pratique contrôlée continue qui se déroule en une séquence fonctionnelle à trois temps:

1) question simple, factuelle, convergente;
2) réponse de l'élève;
3) action de retour de l'enseignant.

Pour Stalling et Kaskowitz (1974), le choix du matériel en fonction du niveau de l'élève est très important pour l'efficacité de l'enseignement. Les auteurs ont expérimenté deux types d'enseignement de la lecture auprès d'enfants de 1ère et de 3e année. Dans un cas, le matériel consistait en textes, manuels, livres scolaires. Dans l'autre cas, le professeur utilisait surtout des jeux éducatifs, des histoires, des travaux manuels reliés à l'apprentissage de la lecture. Il en ressort que les activités centrées sur le matériel scolaire sont toujours en relation positive avec les rendements en lecture tandis que les autres activités sont toujours en relation négative avec ceux-ci.

L'étude expérimentale de Anderson, Evertson et Brophy (1979) a tenté de contrôler une cinquantaine de variables reliées aux composantes définissant l'enseignement directif dégagées par les recherches antérieures. Les résultats ont confirmé dans l'ensemble l'efficacité supérieure de l'enseignement directif.

2.3.2 Les caractéristiques et les attentes des professeurs

D'autres recherches ont voulu vérifier si certaines caractéristiques des professeurs et plus particulièrement leurs attentes face aux enfants avaient un effet positif sur les rendements en lecture.

Murray et Staebler (1974) ont supposé que le style cognitif du professeur, et plus précisement le mode de contrôle, peut influencer les rendements en lecture. Si le mode de contrôle est interne, le professeur se sent davantage responsable des conséquences de ses actes. Si le mode de contrôle est externe, il est plus porté à croire que les événements qui lui arrivent sont fortuits ou provoqués par les autres. L'analyse des résultats a indiqué que les élèves de 5e année, quel que soit leur mode de contrôle, obtiennent de meilleurs résultats en lecture s'ils ont des professeurs à mode de contrôle interne.

Solomon et Kendall (1976) ont conclu que les professeurs émotifs sont meilleurs que les professeurs flegmatiques. La réussite de leurs élèves serait attribuable au fait que ces professeurs sont plus généreux et plus chaleureux. La personnalité apparaît être un atout dans l'efficacité de l'enseignement du professeur. D'autres recherches descriptives ont permis de faire ressortir que le climat qu'un professeur réussit à créer dans sa classe a également un effet sur les rendements de ses élèves. Selon Harvey, Prather, White, Alter et Huffmeister (1966) ainsi que Morrisson et McIntyre (1969), les professeurs flexibles et chaleureux forment des élèves aux rendements plus élevés que les professeurs rigides et intolérants. Tikunoff, Berlinger et Rist (1975) ont établi aussi que les classes coopératives, démocratiques et chaleureuses ont de meilleurs résultats en lecture. D'après Medley [1977], le professeur efficace encourage et félicite mais évite les critiques négatives qui l'éloignent de l'élève. Il est à l'écoute des besoins individuels en intervenant seulement quand le désir en est exprimé explicitement par l'enfant.

Les recherches qui s'intéressent aux attentes des professeurs ont postulé que ces derniers ne peuvent pas être neutres vis-à-vis du comportement des élèves. Cette implication subjective pourrait être déterminante sur les rendements des enfants.

Deux recherches ont noté une influence des attentes en fonction du milieu social des enfants. D'après Goodacre (1968), les professeurs sous-estiment les enfants de milieux défavorisés et s'attendent à de bien meilleurs résultats en lecture de la part des élèves de milieux favorisés que ces derniers n'en ont en réalité. Miller, McLaughlin, Haddon et Chansky (1968) ont fait évaluer par des professeurs des histoires de cas dont le quotient intellectuel et la réussite scolaire sont comparables mais qui diffèrent uniquement par le milieu social. Les évaluateurs posent des jugements plus négatifs sur le niveau de lecture des cas provenant d'un milieu défavorisé.

Rist (1970) a trouvé des indices pouvant orienter et même biaiser les attentes des professeurs. Dans une étude longitudinale, l'auteur a suivi un groupe d'enfants noirs de la maternelle à la fin de la 2e année. Ses observations l'ont amené à affirmer que la différenciation scolaire s'effectue dès la maternelle. Les attentes des professeurs semblent reposer sur deux indices principaux: l'expression orale et la tenue générale de l'enfant. Dans les activités de lecture, les professeurs tirent le meilleur parti du temps de classe avec les enfants qui s'expriment bien et qui sont mieux habillés. Ces élèves sont généralement dans les premiers rangs alors que les autres se trouvent au fond de la classe.

Deux autres recherches ont confirmé que le milieu social et l'expression orale exercent une influence sur les attentes des professeurs. Williams, Whitehead et Miller (1973) ont demandé à des professeurs d'évaluer des enregistrements d'élèves lisant un texte. Ils ont constaté que plus la production verbale des enfants paraît s'éloigner de la norme, plus le score attribué est faible. Crowl et MacGinitie (1976) ont fait entendre à une soixantaine de professeurs blancs des enregistrements rapportant la lecture orale de 6 enfants blancs de milieu favorisé et de 6 enfants noirs de milieu défavorisé ainsi que des réponses à des questions de compréhension. Les évaluations attribuent des scores moins élevés aux enfants noirs alors que seule la prononciation diffère. Les attentes des professeurs semblent dépendre des caractéristiques linguistiques et sociales des enfants.

2.5.3 Le temps et le rythme d'apprentissage

Les recherches répertoriées portant sur des aspects de l'apprentissage sont beaucoup moins nombreuses que celles qui ont traité de l'enseignement. De plus, seuls le temps et le rythme d'apprentissage ont été étudiés.

Harris (1979) a tenté de vérifier si le temps de travail effectif et non pas le temps officiel que les élèves consacrent à l'apprentissage de la lecture exerce un effet sur les performances. Les résultats observés ont confirmé qu'il existe de fortes corrélations entre les résultats scolaires et cette variable. Le nombre d'occasions d'apprentissage semble jouer un rôle sur le degré de réussite des enfants.

L'imposition par le professeur d'un rythme d'apprentissage uniforme exerce un effet négatif sur les rendements en lecture de certains groupes d'élèves. En effet, Tovey (1972) a fait une enquête auprès de plus de 500 enfants de 1ère année. Il a constaté que 8% seulement de ceux-ci travaillent au rythme qui leur convient, ce rythme étant souvent trop lent ou trop rapide. De même, Barr (1979) a observé que si le rythme d'apprentissage est le même pour tous, ce rythme est plutôt lent et les meilleurs élèves font moins d'acquisitions que dans les autres classes. Par contre, si le rythme d'apprentissage varie selon les niveaux, les élèves moins doués apprennent à peu près les mêmes contenus mais les élèves supérieurs apprennent davantage.

2.5.4 Les intérêts des enfants

Trois enquêtes ont permis de dégager les principaux centres d'intérêt des enfants en lecture. De nature descriptive, elles n'ont cependant pas dégagé l'impact de ces intérêts sur l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture.

Stanchfield (1972) s'est limité aux intérêts des garçons étant donné le peu de motivation qu'ils manifestent souvent envers les activités de lecture. Il a dégagé l'ordre de priorité suivant:

1) la vie à l'extérieur,
2) l'exploration,
3) les sports,
4) la science-fiction,
5) le merveilleux,

6) la fiction historique,
7) l'humour,
8) les sujets de la vie courante.

King (1967) a constaté que les garçons et les filles préfèrent le mystère, l'aventure, les animaux, la vie de famille, les biographies, le sport et la science. Weintraub et al. (1972) ont rapporté une recherche non publiée de Schultze qui met l'accent sur l'intérêt majeur que représente la fiction. Cet auteur a établi une hiérarchie des intérêts qui se présente comme suit:

1) la fiction réaliste,
2) le conte merveilleux,
3) la fiction historique,
4) la biographie,
5) l'histoire,
6) la science.

Deux enquêtes ont tenté de cerner les différences des intérêts en fonction du sexe des élèves. Selon Carlsen (1967), les garçons préfèrent les héros masculins qui évoluent dans un environnement étendu (espace, monde entier). Ils apprécient que l'histoire présente des intrigues et du suspense. Les filles n'ont pas de préférence pour le sexe des héros. Elles aiment que l'action se situe dans un univers plus restreint (ville, maison, famille) et fasse appel à des réactions émotionnelles. Harris et Sipay (1975) ont confirmé ce goût de l'aventure, du mystère et de la science chez les garçons et cette prédilection pour les histoires sentimentales chez les filles.

Les intérêts peuvent également être en fonction des rendements en lecture. En effet, Langer (1970) a constaté que chez les élèves supérieurs en lecture, 56% n'ont pas de préférence marquée pour un genre en particulier alors que 98% des enfants faibles sont attirés par les bandes dessinées. Ces derniers soulignent que leur professeur les empêche de lire ce type de littérature. McKay (1971) a abouti à des conclusions

contraires. Ses résultats ont montré que les enfants supérieurs préférèrent la biographie, l'humour et le mystère tandis que les enfants faibles n'ont pas de préférence marquée.

2.6 LA LECTURE ET LE DEVELOPPEMENT LINGUISTIQUE [Fox, 1976; Barnitz, 1979; Ehri, 1979]

Dans les textes-synthèse consultés, les recherches qui étudient la relation entre le développement linguistique et l'apprentissage de la lecture sont de deux types bien spécifiques. Quelques-unes traitent de l'effet du développement de la syntaxe sur le développement de la compréhension en lecture. D'autres, plus nombreuses, tentent d'élucider la relation complexe existant entre le développement des capacités métalinguistiques et le développement des habiletés en lecture.

2.6.1 La lecture et le développement de la syntaxe

Pearson (1979) a trouvé que, à la lecture de phrases véhiculant une relation de cause à effet, les enfants comprennent plus difficilement celles qui contiennent des structures coordonnées que celles qui contiennent des structures complexes. Il explique cette difficulté par le fait que dans les phrases à structures complexes cause-effet, les indices de causalité sont explicitement marqués. Les structures coordonnées seraient susceptibles de poser des problèmes d'inférence dans la compréhension de la relation cause-effet.

. . .

Les structures pronominales posent quelques problèmes lors de la compréhension à cause de la difficulté d'établir les relation anaphoriques appropriées. Richek (1977) a confirmé que des enfants de 3e année comprennent mieux les syntagmes nominaux pleins que les formes pronominales et mieux les formes pronominales que les formes effacées. Barnitz (1978) a conclu que le pronom est plus facile à comprendre quand le référent est un syntagme nominal que quand il remplace une phrase. Les structures où le pronom suit son référent sont plus faciles à la lecture que les structures où le pronom précède.

Les trois recherches citées indiquent que ce serait plutôt au niveau des structures de la syntaxe discursive que des problèmes de compréhension peuvent survenir en lecture.

2.6.2 La lecture et le développement des capacités métalinguistiques

Un certain nombre de recherches veulent élucider les relations entre le développement des capacités métalinguistiques, d'une part, et l'apprentissage et/ou l'enseignement de la lecture, d'autre part. Selon Ehri [1979], quatre hypothèses sont à explorer dans l'étude de ces relations. Les capacités métalinguistiques peuvent être envisagées comme un prérequis indispensable à l'apprentissage de la lecture. Une seconde hypothèse voit le développement des capacités métalinguistiques comme une conséquence de l'enseignement de la lecture. Une troisième conception considère les deux habiletés spécifiques comme sous-jacentes à une même capacité cognitive générale. Enfin, le développement des capacités métalinguistiques et l'apprentissage de la lecture peuvent être deux habiletés indépendantes.

Ce sont ces différentes hypothèses que les recherches d'ordre empirique tentent de vérifier. Celles-ci portent sur trois aspects du développement des capacités métalinguistiques: la conscience du mot, la conscience de l'organisation syntaxique des mots et la conscience du son et de la syllabe.

2.6.2.1 Les manifestations de la conscience du mot

Les recherches sondent deux hypothèses en particulier. Elles cherchent à savoir si la conscience du mot se développe surtout grâce à l'enseignement de la lecture ou si cette habileté dépend d'une capacité cognitive générale.

2.6.2.1.1 La conscience du mot: une conséquence de l'enseignement de la lecture?

Ehri (1976) a expérimenté une technique d'association auprès d'enfants de maternelle dont certains ont une expérience de la lecture et d'autres n'en ont pas et auprès d'enfants de 1ère année qui lisent. L'auteur a enseigné à ces enfants à associer des mots, tantôt fonctionnels tantôt indépendants du contexte, à des figures faciles à discriminer. Elle a constaté que les enfants pré-lecteurs apprennent en beaucoup plus d'essais que les enfants lecteurs. Les mots fonctionnels sont plus difficiles à associer. Ceux qui ont profité d'un enseignement de la lecture sembleraient plus à l'aise dans ce type d'apprentissage parce qu'ils ont une idée plus claire du concept de mot. Cette hypothèse est appuyée par les résultats d'une seconde expérimentation dans laquelle les enfants doivent écouter des phrases. Les lecteurs sont meilleurs à percevoir et à extraire des mots d'une phrase que les pré-lecteurs.

Mickish (1974) a demandé à des enfants de 1ère année de segmenter des phrases écrites sans frontières de mots. Ces enfants ont reçu un enseignement de la lecture basé sur un manuel divisé en quatre niveaux d'apprentissage. Des pré-tests administrés à la fin de chaque niveau ont permis de diviser les enfants en quatre catégories selon leur rendement en lecture. Les enfants qui ont réussi le premier niveau ("readiness") sont incapables de segmenter les phrases en mots. Les enfants du second niveau ("preprimer") réussissent 18% des coupes, les enfants du troisième niveau ("primer"), 57% et enfin les enfants du quatrième niveau ("first readers level"), 81%. Plus les enfants avancent dans leur apprentissage de la lecture, plus ils deviennent aptes à segmenter des phrases en mots.

Holden (1975) a pensé que la possibilité d'établir une relation d'homophonie présupposait un certain développement du concept de mot. C'est pourquoi l'auteur a expérimenté une technique de discrimination de mots homophones auprès d'enfants de maternelle et de 1ère année. Les résultats indiquent que les enfants de maternelle en reconnaissent 43%

correctement alors que ceux de 1ère année en discriminent 85%. L'expérience avec le code écrit est davantage corrélatif aux résultats qu'un test de développement cognitif.

La recherche de Meltzer et Herse (1969) relativise l'efficacité de l'éveil métalinguistique suscité par l'enseignement de la lecture. Les auteurs ont demandé à des enfants de 1ère année soumis à un enseignement de la lecture depuis deux mois et demi d'identifier les mots dans des phrases. Les enfants utilisent diverses stratégies. Certains segmentent par lettre. D'autres groupent les lettres en ne considérant pas les frontières de mots. D'autres encore divisent les grands mots et combinent les petits mots ensemble. Enfin, d'autres utilisent les espaces et les grandes lettres au milieu des mots longs. L'enseignement de la lecture, rendu à ce niveau, n'a pas réussi à sensibiliser les enfants à des stratégies fondamentales dans l'identification des mots.

Ces recherches posent plus de problèmes qu'elles n'en résolvent. Ce qui semble clair, c'est que la conscience du mot ne résulte pas seulement de l'apprentissage de la lecture puisque les enfants réussissent en partie certaines tâches de segmentation avant l'enseignement de la lecture. L'enseignement représente sans doute un catalyseur important du développement de la conscience du mot. En associant code écrit et langage, l'enfant devient peu à peu conscient des fonctions sémantiques et syntaxiques des mots. Il est probable que cette conscience s'épanouisse graduellement, au fur et à mesure qu'il décode et mémorise des mots. Cependant, il n'est pas exclu que la conscience du mot soit en partie une conséquence de l'apprentissage de l'orthographe des mots. En somme, l'apprentissage de la lecture ne serait pas une condition nécessaire pour le développement de la conscience du mot mais simplement une condition suffisante.

2.6.2.1.2 La conscience du mot: dépendante d'une capacité cognitive générale?

Holden et MacGinitie (1973) ont tenté d'établir s'il existait une corrélation entre un test cognitif de sériation, un test de familiarité

à l'écrit et un test où l'enfant devait indiquer les mots différents à l'écoute de séries de deux phrases semblables. Les résultats indiquent qu'il y a une corrélation entre le test de sériation et le test de familiarité à l'écrit. Ce dernier test entretient une corrélation plus forte avec la tâche de discrimination des mots différents que le test de sériation. Plusieurs enfants avancés sont au stade préopératoire dans le test cognitif. Ainsi, la supériorité en conscience du mot n'est pas nécessairement reliée au rendement en sériation. Le développement cognitif peut suivre le développement de la conscience du mot. Le développement des capacités métalinguistiques démontre donc une certaine autonomie par rapport au développement de la sériation.

2.6.2.2 Les manifestations de la conscience de l'organisation syntaxique des mots

Farnham-Diggory (1967) ont mis au point une technique d'expérimentation amenant des enfants entre 3 ans, 4 mois et 7 ans, 3 mois à comprendre des messages à l'aide de dessins qui symbolisent des mots. Les résultats montrent clairement qu'avant 6 ans, 6 mois, les enfants ne font pas l'intégration des symboles en utilisant la syntaxe qu'ils ont assimilée à l'oral. Il est possible de croire que la familiarité à l'écrit contribue au développement de la conscience du fonctionnement de la syntaxe.

Hall, Salvi, Seggev et Caldwell (1970) ont repris l'expérience de Farnham-Diggory (1967) en contrôlant la capacité de lecture et le développement cognitif (par un test de conservation). Les résultats confirment que les différences de comportements sont en fonction de la capacité de lecture et non en fonction du développement cognitif de la conservation.

Ces deux recherches fournissent des indications quant à la nature contributoire de l'apprentissage de la lecture pour le développement de la conscience de l'organisation syntaxique des mots. Toutefois, elles ne permettent pas de savoir si l'enseignement est le seul responsable de ce développement. Un fait semble certain: cette conscience du fonctionnement de la syntaxe n'est pas un prérequis à l'apprentissage de la lecture.

2.6.2.3 Les manifestations de la conscience du son et de la syllabe

Comme les recherches précédentes, les études sur la corscience du son et de la syllabe tentent de cerner si cette habileté est un prérequis ou une conséquence de l'enseignement de la lecture.

2.6.2.3.1 La conscience du son et de la syllabe: un prérequis à l'apprentissage de la lecture?

Goldstein (1976) a expérimenté un programme d'entraînement à la lecture de 13 semaines auprès d'enfants de 4 ans qui n'avaient aucune expérience de l'imprimé. Le pré-test et le post-test consistaient en l'analyse de mots en syllabes et en phonèmes et en la synthèse de syllabes à partir de phonèmes présentés séparément. Il en ressort que la sensibilité aux propriétés sonores des mots parlés représente un facteur commun de réussite aux tests. Les pré-tests se sont avérés de bons prédicteurs du rendement en lecture. Toutefois, certains résultats laissent croire que les enfants ont continué à s'éveiller aux caractéristiques sonores du langage. Si la conscience du son et de la syllabe était un prérequis, cette capacité aurait été entièrement assimilée, ce qui n'est pas le cas. La sensibilité phonologique semble plutôt un facilitateur qu'un prérequis ou qu'une simple conséquence de l'entraînement à la lecture.

Deux autres recherches aboutissent à des conclusions similaires. Liberman (1973) a montré qu'il existe une corrélation entre un test de reconnaissance de mots et un test d'analyse phonologique. Helfgott (1976) a trouvé que le meilleur prédicteur du rendement en lecture était la capacité de segmenter en phonèmes des mots composés en syllabes CVC dits oralement. Sans être véritablement un prérequis, la capacité de décomposition des unités phonologiques rend plus facile l'apprentissage de la lecture.

2.6.2.3.2 La conscience du son et de la syllabe: une conséquence de l'enseignement de la lecture?

Liberman, Shankweiler, Fisher et Carter (1974) ont demandé à des enfants de préscolaire, de maternelle et de 1ère année d'effectuer des segmentations syllabiques et phonologiques. Les résultats se présentent comme suit:

	Segmentation syllabique	Segmentation phonologique
préscolaire	46%	0%
maternelle	48%	17%
1ère année	90%	70%

La syllabe apparaît une notion plus naturelle chez le jeune enfant que le phonème. Il est difficile d'affirmer que l'enseignement de la lecture est le seul responsable de l'augmentation du taux de réussite pour la segmentation syllabique et phonologique. Il joue toutefois un rôle qui n'est sûrement pas négligeable.

Bruce (1964) a mené une recherche qui présume un effet de l'enseignement sur des aptitudes métalinguistiques des enfants. L'auteur a exploré la capacité d'enlever un son et de dire ce qui reste d'un mot chez des enfants entre 5 ans, 6 mois et 7 ans, 6 mois. Il a constaté qu'avant l'âge mental de 7 ans, les enfants sont incapables d'effectuer cette tâche. Ceux qui réussissent le mieux ont reçu un enseignement à l'aide d'une méthode de lecture phonétique.

Rosner (1974) a voulu vérifier si un enseignement direct de la segmentation de mots pouvait sensibiliser davantage les enfants aux composantes phonologiques. Durant 9 mois, des enfants de 4 ans ont suivi un programme de segmentation de mots. Le pré-test et le post-test indiquent qu'ils ont fait plus de progrès qu'un groupe contrôle d'enfants de 5 ans en maternelle. Cependant, ce groupe contrôle a également fait des progrès sans suivre le programme. L'enseignement direct de la segmentation n'est

donc pas vraiment indispensable. Ceci fournit aussi des indications quant à l'effet de l'enseignement de la lecture.

En somme, la conscience du son et de la syllabe commence à se développer avant que l'enfant arrive à l'école. Elle n'est pas un préalable à la lecture mais son développement précoce semble faciliter cet apprentissage. Cette conscience n'est pas non plus une conséquence de l'enseignement mais ce dernier constitue probablement un catalyseur à son développement.

2.6.2.4 La lecture et l'acquisition des concepts métalinguistiques

Francis (1973) a exploré la compréhension des concepts de lettre, de mot et de phrase chez des enfants entre 5 et 7 ans en comparant les résultats en fonction du développement conceptuel et de l'apprentissage de la lecture. Les trois notions sont confondues chez les enfants de 5 ans. Cette confusion s'estompe graduellement chez ceux de 6 et de 7 ans. L'auteur dégage l'ordre d'acquisition suivant:

1) la lettre,
2) le mot,
3) la phrase.

Il constate qu'il existe une plus forte corrélation de l'acquisition des concepts avec l'apprentissage de la lecture qu'avec le développement conceptuel. Dans leurs justifications des notions métalinguistiques, les enfants ont tendance à se référer beaucoup plus au code écrit et à la lecture qu'à l'oral. Ces résultats confirment le point de vue voulant que l'apprentissage de la lecture facilite le développement des capacités métalinguistiques, le code écrit fournissant, d'après les réactions spontanées des enfants, un meilleur instrument pour la conceptualisation.

2.7 IMPLICATIONS DES RECHERCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DEGAGEES PAR LES TEXTES-SYNTHESE [Somervill, 1975; Fox, 1976; Harber, 1976; Artley, 1977; Groff, 1977; McConaughy, 1978; Barnitz, 1979; Dillingofski, 1979; Eeds-Kniep, 1979; Ehri, 1979; Harris, 1979; Moore et Miller, 1980; Pflaum et al., 1980; Samuels, 1980; Fijalkow, 1983]

Des recherches portant sur la controverse des méthodes d'enseignement, il ressort qu'aucune méthode n'est vraiment supérieure aux autres en ce qui concerne son impact sur les rendements en lecture. Seule la méthode phonétique ("Sound-Symbol Blending") apparaît plus efficace selon la méta-analyse de Pflaum, Walberg, Karegianes et Rasher [1980]. Toutefois, les auteurs ne précisent pas suffisamment le contenu de cette méthode pour qu'on puisse juger de sa valeur. De plus, les populations d'enfants évalués sont hétérogènes allant d'enfants normaux à des enfants très retardés. On peut penser que la présence de ces derniers a pu influencer ces résultats. Les auteurs eux-mêmes font remarquer qu'il faut se méfier de toute interprétation abusive car l'ensemble des méthodes expérimentales obtient de meilleurs résultats que les méthodes traditionnelles. Enfin, il est important de prendre conscience, comme le souligne Fijalkow [1983], que toute méthode n'est pas une variable élémentaire mais plutôt un ensemble complexe de variables difficiles à identifier et à dissocier, ce qui en complique la vérifiabilité et la falsifiabilité.

Il convient plutôt d'envisager le déchiffrage et le décodage du contenu comme deux aspects interdépendants qui devraient être développés simultanément. Toute méthode gagnerait à maintenir un juste équilibre entre ces deux aspects fondamentaux. Certains auteurs de textes-synthèse [Artley, 1977; Groff, 1977; Eeds-Kniep, 1979] suggèrent une démarche générale qui consisterait à établir, dans un premier temps, une discrimination globale d'un vocabulaire fonctionnel de base puis, dans un second temps, à mettre au point une méthode phonétique de type analytico-synthétique. Dans ce deuxième temps, les stratégies de sélection des indices se développeraient du niveau phonologique vers les niveaux morphologique et enfin syntaxique pour en arriver progressivement à favoriser l'anticipation du sens.

L'enseignement de la lecture peut contribuer au développement de la prise de conscience du langage et du métalangage. Comme les recherches l'ont démontré, il n'est pas nécessaire d'enseigner la segmentation des mots ou des phonèmes avant d'aborder la lecture. Ces notions ont commencé à se développer et l'enseignement de la lecture devrait les consolider. Il est intéressant de savoir que, pour les enfants en début d'apprentissage:

1) les mots fonctionnels sont plus difficiles à segmenter;
2) le concept de mot est moins abstrait que le concept de lettre;
3) la syllabe est une notion plus naturelle que le phone;
4) la sensibilité phonologique facilite l'apprentissage.

Ainsi, toute méthode phonétique dont les utilisateurs négligeraient le diagnostic des connaissances métalinguistiques sous-jacentes semble douteuse. Au fur et à mesure des apprentissages des élèves, le professeur est amené à présenter du matériel linguistique de plus en plus complexe de façon à travailler à l'amélioration de la compréhension des structures et à la prise de conscience de l'ambiguïté, des relations logiques et des autres relations sémantiques impliquées dans le langage.

Comme pour l'oral, le professeur doit tenter de changer ses attitudes et ses attentes vis-à-vis du langage des enfants provenant de milieux défavorisés. D'après les recherches, ceci pourrait s'avérer une solution plus efficace que de vouloir imposer la langue standard pour améliorer les rendements en lecture. Il convient d'accepter que l'enfant recode le texte ou encore le reformule dans son dialecte. Cette façon de faire ne devrait pas gêner l'enfant puisque peu de recherches empiriques ont décelé d'interférences graves du dialecte sur la compréhension en lecture. En ce qui concerne l'utilisation des manuels écrits en dialecte, les auteurs des textes-synthèse croient que cette solution est encore prématurée, étant donné l'état des recherches et le problème des variations individuelles des formes linguistiques.

Le professeur doit prendre conscience que ses comportements et ses attitudes peuvent être déterminés par le sexe de ses élèves. Bien que les

recherches n'aient pas trouvé de différence au niveau des rendements des élèves, il y aurait lieu d'éviter les attentes sexuellement marquées. Les comportements pédagogiques du professeur peuvent également être à l'origine de différences dans les rendements en lecture. Plus un professeur consacre de temps à l'apprentissage, respecte le rythme d'apprentissage de ses élèves, crée un climat propice à la réussite, plus il a de chance que son enseignement soit efficace. Sa personnalité et son style cognitif, dans la mesure où ils peuvent être améliorés, sont également des atouts qui jouent en faveur de la qualité de son enseignement.

2.8 COMMENTAIRES CRITIQUES

2.8.1 Les types de recherche

Il se dégage des textes-synthèse que la lecture constitue un domaine très développé par les recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle. En effet, plus de la moitié des textes-synthèse répertoriés portent sur des problèmes touchant l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture. De plus, le fait que la majorité des recherches répertoriées sont de type expérimental témoigne de l'état d'avancement considérable des recherches en lecture comparativement aux recherches portant sur les autres domaines: oral, écrit ou intégration.

Sans vouloir sous-estimer la valeur des recherches de type expérimental ni l'intérêt de leurs apports, il y a lieu toutefois de souligner quelques-unes de leurs limites au plan méthodologique. Ainsi, plusieurs de ces recherches reposent sur un modèle linéaire de type cause unique-effet. Ce modèle s'avère certainement insuffisant pour rendre compte de la complexité des phénomènes pédagogiques et de leurs interrelations. Les recherches risquent alors d'aboutir à des conclusions qui sont plus ou moins insignifiantes parce que trop atomisées, ou déformantes à cause de la focalisation qu'elles opèrent sur un élément particulier. Fijalkow [1983] suggère à ce propos l'utilisation soit d'un modèle d'explications

alternatives (de type *ou*) soit d'un modèle pluri-causal (de type *et*). Il propose de ne plus chercher à réduire les explications à une seule cause mais de s'engager résolument dans l'élaboration de schémas complexes pluri-déterminés et enrichis de boucles de rétroaction.

Il a été aussi plusieurs fois rappelé que les recherches expérimentales, même les plus rigoureuses, éprouvent beaucoup de difficultés à contrôler toutes les variables impliquées dans des situations réelles d'enseignement-apprentissage. Quoique nous n'ayons pas eu d'accès direct à ces recherches, les auteurs des textes-synthèse laissent croire qu'elles ne sont pas toutes très rigoureuses. Il n'est pas toujours clair pour nous si certains chercheurs et quelquefois certains auteurs de textes-synthèse n'auraient pas tendance à conclure abusivement à une relation de causalité à partir de liens corrélationnels jugés statistiquement significatifs. Par rapport aux comportements des maîtres, par exemple, on ne peut imputer nécessairement les rendements en lecture au comportement pédagogique, car les comportements des maîtres pourraient être des réactions aux comportements des élèves ou les deux peuvent corésulter d'autres facteurs.

Les réserves formulées ne signifient pas que des recherches de type expérimental sont inutiles. Elles indiquent simplement qu'il y a lieu d'être prudent dans l'interprétation des résultats obtenus. Ceux-ci n'en livrent pas moins des indications qui peuvent être précieuses mais qu'il faut continuer à vérifier en développant notamment des schèmes méthodologiques et interprétatifs plus puissants.

Dans cette optique, la méthode des méta-analyses utilisée depuis quelques années fournit un outil statistique raffiné et puissant permettant de faire le point sur les résultats obtenus par différentes recherches menées sur le même sujet mais variant quant à leurs échantillons et à leurs méthodologies. Cependant, cette technique nouvelle n'a pas encore fait, à notre connaissance, l'objet de commentaires critiques. Dans quelle

mesure peut-elle corriger les déficiences de certaines recherches? Compare-t-elle des éléments qui sont toujours comparables? Malgré ces questions, la technique de la méta-analyse permet au moins de dégager des indications ou des tendances à partir de résultats souvent contradictoires.

Lorsque les méta-analyses portent sur des comparaisons évaluatives de méthodes d'enseignement, elles n'éliminent certainement pas les critiques souvent formulées à l'endroit de ce type d'évaluation. Ainsi, l'observation d'une différence significative entre un groupe expérimental utilisant une méthode nouvelle d'enseignement de la lecture et un groupe témoin faisant usage d'une autre méthode, traditionnelle ou non, ne peut permettre de conclure, dans le cas d'une différence en faveur de la méthode expérimentale, que cette dernière est supérieure. C'est qu'on ne voit pas toujours exactement ce qui est mesuré. La première raison en est qu'il n'est pas sûr que toutes les variables aient été isolées. Deuxièmement, l'effet Hawthorne bien connu joue souvent et il semble impossible d'en tenir compte. Troisièmement, le concept même de méthode de lecture est flou et variable. De fait toute méthode de lecture, comme toute méthode d'enseignement, n'est pas une variable simple mais plutôt un ensemble complexe de variables difficiles à identifier ou à dissocier.

Fijalkow [1983] fait remarquer à ce propos le caractère analytique des recherches portant sur l'efficacité des professeurs, ce qui permettrait d'éviter les difficultés posées dans le cadre de l'enseignement par la définition du concept de *méthode*. Il suggère d'analyser les variables une à une ainsi que de les regrouper conceptuellement. Les études américaines recensées n'ont pas permis de procéder à de tels regroupements de sorte que l'étude de variables reliées à l'efficacité du professeur ne produit pour le moment que des résultats isolés et fragmentaires, contradictoires ou paradoxaux.

Il manque des recherches théoriques qui, à l'instar des théories sur l'acquisition de la lecture, proposeraient des modèles conceptuels qui

identifient des variables d'enseignement et d'apprentissage et proposent des regroupements pertinents. Jusqu'à maintenant, les recherches américaines d'ordre théorique semblent en effet avoir porté surtout sur l'acquisition idéale de la lecture et sur des concepts issus de disciplines contributoires. Aussi les implications pédagogiques qui en découlent sont-elles relativement minces.

La pauvreté apparente des retombées pédagogiques des recherches en lecture menées depuis 1960 pourrait s'expliquer aussi par la quantité négligeable de recherches-action menées dans les classes. Pourtant, de telles recherches confrontant la réalité scolaire à la théorie et aux hypothèses, peuvent permettre d'en arriver à des conclusions qui, sans être nécessairement généralisables, sont susceptibles de faire avancer certaines questions. Ce fut le cas des recherches visant à réaliser des programmes d'éducation compensatoire: l'échec de ces programmes a été révélateur.

2.8.2 Les contenus de la recherche

Malgré l'abondance et la diversité des recherches répertoriées sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, il reste que certaines questions ne sont pas encore résolues et que certains aspects n'ont pas été traités ou n'ontpas été rapportés par les textes-synthèse consultés. Afin de faire ressortir et de commencer brièvement quelques-uns de ces points, *nous* allons suivre le même ordre que celui suivi pour la présentation des recherches.

Concernant les théories sur l'acquisition de la lecture, il y a lieu de rappeler que les textes-synthèse ne distinguent pas toujours entre les théories portant sur l'acte de lire et celles portant sur l'acquisition de la lecture. Une certaine confusion existe. Ainsi les modèles "verticaux"(cf. 2.1.2) et les modèles d'analyse des processus d'information (cf. 2.1.3) présentent surtout des modèles de l'acte de lire chez l'adulte

alors que les modèles associatifs (cf. 2.1.1.1) et cognitivistes (cf. 2.1.1.2) proposent plutôt des théories concernant l'acquisition et le développement de la lecture chez des enfants. Cette absence de distinctions explicites n'aide pas non plus au niveau de la comparaison des méthodes d'enseignement, qui ne sont pas toujours critiquées à partir du même point de vue.

Pourtant, il est clair qu'il existe des points de vue différents quant à l'un et à l'autre de ces aspects: opérations réalisées par un lecteur autonome, d'une part, et phases de développement ou d'acquisition de la maîtrise de la lecture, d'autre part. L'élément qui peut susciter la confusion réside dans la partie de toute évidence partagée par ces deux aspects, soit les opérations impliquées dans l'acte de lire. Toutefois, il n'est pas encore démontré que les opérations faites par le lecteur adulte ou autonome au cours de la lecture se réalisent dans une certaine séquence, qui de plus serait toujours la même. Advenant que cela soit démontré, il n'en serait pas pour autant acquis que l'acquisition de la maîtrise de ces opérations par les enfants doive nécessairement ou de préférence se faire en suivant la même séquence. Il y aurait donc intérêt pour les recherches et l'enseignement de distinguer, sans toutefois les dissocier, l'objectif à atteindre et les moyens à prendre pour y arriver.

Au-delà des controverses et en tenant compte du fait que plusieurs questions reliées à l'acte de lire ne sont pas résolues, il semble se dégager des recherches un portrait d'ensemble embryonnaire de l'acte de lire du lecteur autonome que malheureusement les textes-synthèse étudiés ne parviennent pas à dégager. L'acte de lire consisterait à rechercher du sens à partir d'un certain nombre d'indices d'ordre phonographique, orthographique, lexical, syntaxique, contextuel, etc. Le rôle proportionnel de ces indices reste à déterminer. On peut cependant supposer, comme Cohen (1980), que le processus de lecture est d'une très grande flexibilité. Les expériences qu'il rapporte indiquent en effet que les stratégies

utilisées sont choisies en fonction de la tâche expérimentale à accomplir et que la contribution des analyses orthographiques, phonologiques et sémantiques change et varie en fonction de l'utilisation par le lecteur de ses habiletés cognitives pour répondre à ces demandes.

Si les hypothèses de l'utilisation d'indices de différents niveaux se trouvaient confirmées, la question du point de départ global ou synthétique deviendrait un faux problème. En effet, quant à l'apprentissage de la lecture, ce qui importerait davantage que le point de départ et le point d'arrivée de la séquence d'acquisition serait que les enfants développent leurs habiletés à utiliser tous les niveaux d'indices requis pour pouvoir comprendre les textes qu'ils auront à lire. Pour le moment toutefois, les textes-synthèse, témoignant sans doute de façon fidèle des recherches qu'ils ont répertoriées, révèlent une problématique d'opposition relativement stérile quant à l'importance relative des différentes entrées ou indices requis par l'acte de lire.

La controverse sur la méthode phonétique opposée à la méthode globale qui se dégage des textes-synthèse n'est pas sans être reliée aux oppositions et aux ambiguïtés théoriques relevées. Ainsi, au niveau des justifications d'ordre empirique apportées à l'appui de la méthode phonétique, le fait rapporté (cf. 2.2.1.2.1) par Samuels et Jeffrey (1966) de même que Marchbanks et Levin (1965) que l'enfant reconnaîtrait le mot à partir d'un indice et non en considérant tout le mot, ne signifie pas nécessairement qu'il y a traitement des informations des unités les plus petites vers les plus grandes. En effet, d'une part, il peut y avoir eu perception d'indices et perception de la totalité tout à la fois. D'autre part, la reconnaissance de mots, nouveaux ou non (*habileté mieux développée*, semble-t-il, par les méthodes phonétiques), ne peut constituer qu'une des habiletés impliquées dans l'acte de lire, qui consiste essentiellement à retrouver du sens. Cela ne démontre pas nécessairement la supériorité de la méthode phonétique dans l'apprentissage de la lecture.

Bien plus, on pourrait soutenir le contraire à partir de ces résultats. En effet, les résultats de plusieurs recherches sont invoqués à l'appui de la méthode phonétique parce qu'ils indiquent que l'enfant ne lit pas toute la lettre ou toutes les lettres d'un mot. Ne pourrait-on pas soutenir que la constatation que l'enfant ne lit pas chaque lettre, même dans des tâches de reconnaissance de mots, présente de fait un argument contre la méthode phonétique lorsque celle-ci fait déchiffrer les mots lettre par lettre? En somme, il pourrait y avoir ici un problème d'interprétation, sans doute causé par l'implication des chercheurs dans la controverse.

Il nous semble toutefois que l'on peut retenir de cette série de recherches que le fonctionnement du lecteur, même enfant, impliquerait non pas un déchiffrage de chaque unité, mais la sélection et l'utilisation de différents indices. Comment et à partir de quoi se feraient ces opérations, constituent des questions encore sans réponse. De même, comme en font foi les résultats contradictoires des recherches rapportées, on ne peut encore dégager quelle est l'importance relative des informations contextuelles et des informations graphiques.

On peut aussi supposer que les stratégies utilisées et l'importance des indices employés vont varier en fonction des intentions de lecture du lecteur, du type de texte à lire et de son degré de lisibilité. Le lecteur ne lit pas un texte de la même façon selon qu'il veut se distraire, avoir une information générale, chercher des informations précises, faire une critique, etc. De même, on lit différemment un roman d'aventures et un compte rendu d'une recherche expérimentale. Relié à ces deux derniers points ou aux niveaux de développement des habiletés des enfants en lecture, le degré de lisibilité d'un texte pourrait être envisagé comme un autre facteur de variation dans l'utilisation des différents indices permettant de retrouver le sens d'un texte.

Les textes-synthèse consultés ne rapportent malheureusement pas de recherches portant sur ces questions, ni sur les aspects reliés plus

directement à la compréhension elle-même du sens des textes. Ces absences laissent croire que les recherches en lecture des deux dernières décennies ont surtout porté sur les débats de l'apprentissage de la lecture envisagés plus dans la perspective de la conquête du "déchiffrage" du sens que de son interprétation sémantique. Les questions de cohérence et de cohésion textuelles, de l'interaction entre le lecteur et le texte, des lectures "plurielles" d'un texte par exemple ne figurent pas encore dans les textes-synthèse voulant faire le point sur les recherches en lecture.

Par rapport au milieu social, il se dégage assez clairement des recherches répertoriées qu'il existe un lien significatif entre la réussite en lecture et l'appartenance à un milieu social favorisé ou défavorisé, même lorsque le quotient intellectuel est contrôlé. Toutefois, mis à part les variations dialectales, les chercheurs ne semblent pas s'être intéressés beaucoup aux facteurs qui pourraient expliquer cette relation comme les différences de valeurs culturelles entre l'école et certains milieux socio-économiques, le rôle de l'ethnicité, les différences inter-milieux de familiarité avec l'écrit, etc.

Dans la mesure où il n'y aurait pas de différences significatives chez les enfants de différents milieux par rapport à leur compréhension de l'oral standard (cela semble avoir fait l'objet de trop peu de recherches), les différences de rendement en lecture seraient sans doute alors à chercher plutôt du côté de facteurs autres que celui des variétés dialectales. S'il y avait des différences marquées, le problème, semble-t-il, demeurerait entier par rapport à la pertinence de programmes visant le développement des habiletés cette fois de compréhension orale. L'apprentissage de la lecture se ferait-il mieux par de tels programmes visant à préparer les enfants à comprendre l'oral standard ou par des programmes utilisant des textes écrits reproduisant à différents degrés les particularités dialectales? Quoiqu'il en soit, les résultats des recherches américaines à ce sujet ne sauraient être exportés comme tels dans d'autres

pays et à propos d'autres langues parce que les variations sociales et dialectales n'y sont pas les mêmes.

La même prudence s'impose quand il s'agit des résultats portant sur les relations entre les rendements en lecture et la variable *garçons* ou *filles*. Les recherches américaines indiquent que lorsqu'il y a des différences de rendement, ces différences sont toujours en faveur des filles. Toutefois, les recherches menées en Grande-Bretagne, en Allemagne et ailleurs indiquent que ce ne serait pas toujours le cas dans ces pays. Il est donc possible que le contexte socio-culturel ou d'autres variables fluctuant selon les pays ou les continents, puissent intervenir dans cette question des relations entre l'apprentissage de la lecture et le sexe des apprenants.

Par ailleurs, les recherches américaines menées sur l'apprentissage de la lecture en laboratoire plutôt qu'en salle de classe aboutissent à des résultats inverses: soit qu'il n'y ait pas de différence entre les filles et les garçons soit que les garçons soient supérieurs. Ces résultats semblent indiquer que les raisons du rendement plus faible des garçons en lecture se situeraient plutôt au niveau des conditions d'apprentissage. Il apparaît cependant prématuré de conclure, comme Fijalkow [1983], que de tels résultats seraient dus au fait d'un enseignement individualisé. En effet, il ne semble pas que les recherches aient pu identifier expérimentalement de façon précise quelles sont ces conditions, ni les contrôler. A partir des recherches rapportées, on ne peut savoir si l'amélioration des performances des garçons ne serait pas due aussi, ou surtout, au caractère programmé de l'enseignement ou à l'utilisation des écouteurs, d'un écran ou de l'ordinateur ou même au fait que l'apprentissage se fasse tout simplement dans un contexte différent que la salle de classe habituelle. S'il apparaît probable que les conditions d'apprentissage constituent un facteur scolaire non négligeable dans l'explication des différences sexuelles des enfants américains en fonction des rendements en lecture, on ne sait pas pour autant quelles sont ces conditions.

Faite dans une perspective plus générale, l'étude des variables d'ordre pédagogique et de leur relation sur les rendements en lecture n'apporte pas un éclairage supplémentaire sur la question à cause des résultats contradictoires ou paradoxaux obtenus. D'une part, les recherches se partagent de façon sensiblement égale entre celles qui concluent à la supériorité de l'approche "ouverte" et celles qui aboutissent à la supériorité de l'approche "traditionnelle". D'autre part, les caractéristiques d'enseignement trouvées efficaces s'opposent paradoxalement aux caractéristiques jugées efficaces au niveau des professeurs. Ainsi, la supervision, les interactions verbales contrôlées par le maître (ce que déplorent les recherches en oral, cf. 1.2.2) et le matériel proprement scolaire semblent dans l'ensemble plus efficaces: ce sont des éléments davantage caractéristiques d'un enseignement directif. Par contre, les caractéristiques des professeurs qui semblent produire les meilleurs résultats se rapprochent à première vue d'une pédagogie de type ouvert. Ce sont le mode de contrôle interne plutôt qu'externe, la flexibilité plutôt que la rigidité et la non-directivité des interventions.

La conclusion générale qu'on pourrait dégager serait que pour favoriser les apprentissages en lecture, il faudrait privilégier un enseignement directif par un professeur qui ne l'est pas! Cela illustre bien le caractère rudimentaire des recherches portant sur des variables reliées à l'enseignement. Quant à celles portant sur les conditions de l'apprentissage, les textes-synthèse américains n'en rapportent que deux sur le rythme et le temps consacré à l'apprentissage, ce qui est vraiment trop peu pour permettre quelque conclusion que ce soit.

S'il faut déplorer qu'il y ait peu de recherches répertoriées portant sur le développement de la syntaxe et la lecture, il est par contre intéressant de constater le nombre de recherches qui ont porté sur la lecture et le développement des capacités métalinguistique. Il en ressort clairement que ces dernières ne sont pas des prérequis pour la lecture, même si elles en facilitent l'acquisition. Inversement, l'apprentissage de la lecture

sert de catalyseur au développement chez l'enfant de la conscience du son, de la syllabe, du mot et du fonctionnement de la syntaxe. Toutefois, même s'il semble que ce développement soit plus relié à l'apprentissage de la lecture qu'aux capacités cognitives ou conceptuelles, les recherches n'indiquent pas à quoi précisément serait dû le développement des capacités métalinguistiques qui peut se manifester avant l'enseignement de la lecture. S'agirait-il d'un développement relativement autonome? Ou d'un développement relié à un ensemble de facteurs combinés: l'enseignement, la maturation linguistique, le développement cognitif, etc.? Par ailleurs, les recherches ne permettent pas de savoir si les concepts métalinguistiques eux-mêmes sont indispensables et à quoi ils pourraient servir.

Les implications des recherches que les textes-synthèse dégagent pour l'enseignement de la lecture, quoique pertinentes, apparaissent relativement minces par rapport à la quantité et à la diversité des recherches menées dans le domaine de la lecture. Elles témoignent peut-être du fait que ces recherches ne fournissent pas suffisamment de résultats qui puissent être utiles dans une salle de classe.

Etant donné l'état des recherches sur les théories de l'acquisition de la lecture, la controverse qui dure sur les méthodes d'enseignement et les résultats contradictoires quant aux différentes approches pédagogiques, il nous apparaît utile de conseiller une certaine prudence au niveau de la salle de classe. Il serait par exemple prématuré d'abandonner ou de trop négliger l'enseignement d'éléments phonographiques sous prétexte que la lecture serait une activité surtout d'ordre sémantique et global. De même, il apparaîtrait injustifié de ne pas proposer aux enfants des activités visant à développer des stratégies d'anticipation et d'utilisation d'indices sémantico-contextuels. L'important pour le professeur serait de s'assurer que tous les ingrédients y soient avec un certain équilibre qui tienne compte du développement progressif de l'habileté à lire de l'enfant. Trop d'insistance sur l'une ou l'autre stratégie pourrait nuire à ce développement

dans la mesure où l'enfant serait ainsi encouragé à se sur-spécialiser dans cette stratégie et à s'éloigner des autres. Cela pourrait aussi favoriser les enfants qui auraient plus de facilité avec cette stratégie et nuire à ceux qui auraient plus de dispositions pour les autres.

Enfin, on constate l'absence ou la rareté dans les textes-synthèse recensés d'un certain nombre d'aspects relativement importants de l'enseignement ou de l'apprentissage de la lecture. Mentionnons-en quelques-uns.

Ainsi, aucun texte-synthèse ne fait état de recherches dans le domaine de l'évaluation des apprentissages en lecture. On sait qu'un certain nombre d'instruments standardisés à cet effet existent depuis plusieurs années aux Etats-Unis. Les chercheurs en sont sans doute satisfaits. Toutefois, le développement récent de théories de l'acte de lire fondées sur les processus d'information aurait pu provoquer une remise en cause des instruments existants et des modèles théoriques de lecture qui les sous-tendent. La question est d'autant plus importante que ces instruments servent également de mesure des rendements en lecture à l'intérieur des recherches qui visent à identifier les facteurs contribuant à l'efficacité de l'enseignement de la lecture. Aussi, n'est-il pas surprenant de constater que les tests qui mesurent certains aspects favorisent des méthodes qui enseignent surtout ces aspects. Il nous semble pertinent de penser qu'une remise en question ou une mise à jour de ces instruments s'avérerait utile pour l'enseignement d'une part et pour les recherches dans le domaine d'autre part.

Il apparaît aussi que l'étude de certains éléments de la réalité scolaire ait été négligée. C'est le cas, par exemple, des valeurs culturelles de l'école, de l'organisation scolaire, des interactions en classe. Ces réalités ont été certes étudiées dans une perspective générale, mais il semblerait que peu de recherches ont porté sur l'impact qu'elles peuvent avoir sur les apprentissages en lecture. Il y a peut-être lieu de

regarder plus attentivement si l'école elle-même, ou du moins certains de ses aspects, ne contribuerait pas - en interaction avec d'autres facteurs comme le milieu social, le type d'enfants etc. - aux difficultés éprouvées ou aux échecs subis par trop d'enfants dans l'apprentissage de la lecture.

Dans cette optique, on constate que le problème de l'enseignement de la lecture aux enfants de milieux défavorisés ne semble pas avoir suscité beaucoup de recherches dans les années '70 aux Etats-Unis. La fin des années '60 avait été marquée par des tentatives importantes d'interventions pédagogiques sous la forme de programmes compensatoires. L'échec de ces programmes a fait avancer la question dans la mesure où les conceptions théoriques qui les fondaient ont été ainsi empiriquement contestées et où il s'est avéré que la compensation ne produisait pas les résultats escomptés. Comme la solution d'adapter les manuels pour tenir compte des différences dialectales ne s'est pas révélée très positive, il semble que ce soit un cul-de-sac.

Le problème se situe sans doute à d'autres niveaux qu'à celui de la variation linguistique. Des recherches-action ayant essayé des interventions ou des approches pédagogiques qui tiennent compte d'autres facteurs comme par exemple ceux mentionnés au chapitre portant sur les variables d'ordre pédagogique, ne semblent pas avoir été entreprises. A l'exception toutefois des recherches menées à propos du "Language Experience Approach", que nous rapportons plus loin dans la section portant sur l'enseignement intégré (cf. 4.2). Bien que ces dernières recherches ne s'inscrivent pas, pour la plupart, dans la problématique des difficultés d'apprentissage des enfants de milieu défavorisé, il semblerait que l'approche expérimentée ait été efficace au niveau de ces enfants.

La littérature enfantine constitue un autre domaine qui semble avoir été négligé. Il y a certes quelques études sur les intérêts des enfants, mais qui ne semblent pas entretenir de liens avec l'enseignement ou

l'apprentissage de la lecture. Des questions comme l'utilisation de livres pour enfants dans l'enseignement de la lecture ne semblent pas avoir été suffisamment abordées pour être mentionnées dans les textes-synthèse. Les questions afférentes du type de textes, de leur structure, de leur contenu, des modèles et des valeurs socio-culturelles (par exemple, le racisme, le sexisme) qu'ils véhiculent, de leur lisibilité, etc. ne semblent pas non plus avoir fait l'objet de recherches suffisamment nombreuses ou importantes pour figurer dans les textes-synthèse américains.

CHAPITRE III

ECRITURE

Comme l'oral, l'écriture est un domaine relativement peu développé au plan de la recherche. Le petit nombre (seulement 9) et le contenu restreint des textes-synthèse répertoriés sur le sujet constituent un indice significatif de l'état embryonnaire du développement de la recherche.

Les études rapportées par les auteurs comportent surtout des analyses descriptives: 60% des recherches présentent des observations ou des descriptions de productions et de comportements relatifs aux processus d'écriture, tant au niveau des structures qu'au niveau de l'orthographe. Cependant, quelques recherches théoriques commencent l'élaboration d'un cadre explicatif général de l'expression écrite en tant que processus cognitif. Quelques recherches-action tentent de vérifier l'efficacité de l'enseignement de la syntaxe sur le développement de l'écriture.

Les recherches retenues se regroupent autour de trois pôles principaux. Les analyses descriptives sur le développement de l'écriture participent, selon Nystrand (1977), à deux tendances différentes quoique complémentaires. Un premier groupe d'études se concentre sur les productions effectives des enfants. Un second groupe oriente ses observations sur ce qui se passe pendant l'écriture. Alors que le premier se limite au résultat ("text-based"), le second tente de décomposer le processus chez celui qui écrit ("writer-based"). Ces deux tendances de la recherche représentent les deux premiers pôles. Un troisième thème, moins développé à cause du peu de recherches inventoriées, porte sur l'apprentissage de l'orthographe.

3.1 L'ECRITURE COMME PRODUCTION LINGUISTIQUE [Blount, 1973; O'Donnell, 1979; Crowhurst, 1983]

Influencées sans doute par les études descriptives sur le développement du langage oral des enfants d'âge scolaire, la plupart des recherches ont centré leur attention sur les structures syntaxiques. Par ailleurs, certains chercheurs ont voulu vérifier s'il existe une relation entre le

développement de la complexité syntaxique et la valeur du texte écrit lors d'une évaluation qualitative. D'autres se sont intéressés à mesurer l'impact de différentes approches de l'enseignement de la syntaxe sur le développement des performances linguistiques. En somme, ces trois voies de recherche se préoccupent principalement de la production écrite des enfants qu'elle soit reliée ou non à l'enseignement.

3.1.1 Le développement des structures syntaxiques

Des études portant sur les compositions écrites par des élèves de niveaux différents (de 4e à 12e année), il ressort deux conclusions importantes. D'après Hunt (1965, 1966, 1970), qui confirme les résultats de recherches menées avant 1960, la complexité syntaxique s'accroît avec l'âge. Plus l'élève est scolarisé, plus sont élevés ses scores aux différentes mesures de complexité: longueur moyenne et nombre de phrases, de propositions et d'énoncés ("T-unit"); proportion de phrases complexes, etc. Selon lui, c'est la longueur moyenne de la phrase et de l'énoncé qui semble le meilleur indicateur de la maturité syntaxique au plan de l'écrit.

Loban (1976), dans des études longitudinales effectuées à partir de 1963, O'Donnell, Griffin et Norris (1967) et O'Donnell (1976) ont abouti à la même conclusion. Leurs recherches ont montré que la longueur des énoncés et la fréquence de certaines structures syntaxiques augmentent avec l'âge. Les structures infinitives, relatives et adverbiales ainsi que les transformations d'effacement dans les constructions nominales et verbales sont les formes linguistiques complexes qui se développent plus particulièrement au second cycle du primaire.

La seconde conclusion provient des recherches de Loban (1976) et de Richardson, Essen et Lambert (1976). Les élèves considérés comme très habiles obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des élèves plus faibles en ce qui concerne la longueur des phrases et des

énoncés. Cette plus grande complexité se manifeste par une augmentation de la longueur moyenne et du nombre de structures subordonnées complétives, infinitives, participiales et relatives.

Seules les recherches de O'Donnell, Griffin et Norris (1967) et de Loban (1976) ont effectué une comparaison du développement de l'oral et de l'écrit. Elles ont indiqué que les enfants différencient graduellement ces deux sous-systèmes. Dans les cinq premières années du primaire, l'énoncé oral est en moyenne plus long que l'énoncé écrit. Ensuite, c'est l'inverse qui se produit, l'énoncé écrit devenant plus long et plus complexe. Même s'il s'appuie sur les acquis de l'expression orale, le développement de l'écrit présente, selon Loban (1976), des manifestations différentes. Il est très difficile d'identifier des stades discrets faisant preuve d'un développement soudain de certaines structures. Au contraire, il s'agit plutôt d'un phénomène continu où il ne semble pas y avoir de réorganisations structurales successives de ce sous-système linguistique.

3.1.2 La complexité syntaxique et la qualité de l'écriture

Stewart et Grobe (1979) ont voulu vérifier si l'évaluation qualitative des compositions d'élèves de 5e, de 8e et de 11e année correspondait à une analyse syntaxique mesurant le nombre de mots par phrase et par énoncé ainsi que le nombre de phrases par énoncé. Les résultats ont montré qu'il existait une très faible corrélation dans les compositions de 5e année et aucune corrélation pour la 8e et la 11e année. En effet, 11% des compositions de 5e année étaient en corrélation avec la mesure du nombre de mots par énoncé et 3% avec la mesure du nombre de mots par phrase. 1% des compositions de 8e et de 11e étaient en relation avec ces deux mesures prises simultanément.

Crowhurst (1980) a demandé à plus de 200 élèves de 6e, 10e et 12e années d'écrire trois textes narratifs et trois textes argumentatifs.

L'auteur a ensuite sélectionné les sujets qui présentaient deux compositions par type discursif dont l'une avait un score élevé par rapport à la moyenne au niveau du nombre de mots par énoncé et l'autre un score bas. Les paires de compositions ont été ensuite jugées par quatre évaluateurs expérimentés dans la correction de compositions. Les résultats ont conclu que les textes argumentatifs de haute complexité syntaxique ont reçu des scores significativement plus élevés en 10e et en 12e année. Quant aux textes narratifs, il n'y a pas de relation entre l'évaluation qualitative et la complexité syntaxique. En 12e année, l'inverse se produit; les scores élevés sont obtenus par des textes syntaxiquement moins complexes que les scores plus faibles.

Ces deux recherches tendent à montrer qu'il serait très hasardeux d'affirmer qu'il existe une relation causale entre la complexité syntaxique et la qualité de l'écriture. La longueur des phrases et des énoncés ne paraît pas un aussi bon prédicteur de la qualité des textes que ne pouvait le laisser croire la relation trouvée par Loban (1976) entre la maturité syntaxique et l'habileté des scripteurs. Cependant, il est vraisemblable que cette relation s'établisse pour certains types de discours qui exigent davantage de ressources syntaxiques.

3.1.3 L'effet de l'enseignement de la syntaxe sur le développement de l'écriture

Les recherches rapportées dans cette section adoptent toutes un même cadre méthodologique. Les chercheurs ont voulu comparer l'efficacité de deux méthodes d'enseignement de la syntaxe: une méthode fondée sur des exercices de construction ou d'expansion de structures complexes, qui s'inspirent de la grammaire générative et une méthode basée sur un enseignement systématique de la grammaire traditionnelle. Le programme d'intervention syntaxique est toujours encadré d'un pré-test et d'un post-test mesurant tantôt la complexité structurale tantôt la qualité de l'écriture.

3.1.3.1 Quant à la complexité structurale

Bateman et Zidonis (1966) ont mené une expérimentation d'une durée de 2 ans auprès d'élèves de 9e et de 10e année. Les élèves des groupes expérimentaux ayant été soumis aux exercices de construction et d'expansion construisent au post-test plus de phrases bien formées. Il y a également accroissement significatif de la complexité structurale de ces phrases.

Davis (1967) a constitué ses groupes expérimentaux et contrôle en respectant les trois variables suivantes: le rendement en écriture, l'âge et le quotient intellectuel. Le programme d'intervention auprès des groupes expérimentaux d'élèves de 8e année n'a duré que 14 semaines. Les résultats ont indiqué qu'un changement significatif est noté au niveau de l'expansion des prédicats et du nombre de phrases.

Mellon (1969) a étudié l'effet des exercices de construction et d'expansion syntaxiques chez des étudiants de 7e année sur une période d'un an. Les 12 mesures de complexité syntaxique (longueur des énoncés, proportion des phrases complexes, des structures enchâssées, etc.) augmentent significativement chez le groupe expérimental.

Hake et Williams (1979) ont comparé deux types d'intervention syntaxique. Un premier groupe expérimental a été soumis à des exercices de combinaison de phrases alors qu'un second groupe n'a fait qu'imiter un modèle syntaxique. Le pré-test et le post-test ont été analysés à l'aide de deux méthodes: une évaluation qualitative visant à catégoriser les sujets comme compétents ou incompétents et une mesure syntaxique de la longueur et du nombre des énoncés ("T-unit") et des phrases. Les résultats se sont présentés comme suit:

a) pour les deux groupes expérimentaux, les sujets compétents au pré-test le demeurent au post-test et obtiennent des résultats significativement plus élevés aux différentes mesures de complexité;

b) pour les deux groupes expérimentaux, les sujets incompétents au pré-test qui deviennent compétents au post-test enregistrent une baisse au niveau de la complexité des énoncés;
c) pour le groupe expérimental avec exercices de type imitation, les sujets incompétents aux deux tests ne présentent aucune augmentation au niveau de la complexité;
d) pour le groupe expérimental avec exercices combinaison de phrases, les sujets qui demeurent incompétents aux deux tests rédigent des textes dont les énoncés sont significativement plus complexes.

Les conclusions de cette dernière recherche indiquent qu'il convient d'être prudent dans l'interprétation des résultats des recherches précédentes. Une augmentation de complexité syntaxique est loin de garantir un accroissement de la qualité des textes des élèves. Elle paraît même, dans certains cas, en relation inverse. Il n'en reste pas moins que l'enseignement à l'aide d'exercices de combinaison et d'expansion de phrases semble démontrer une certaine efficacité au strict niveau de la construction syntaxique des énoncés.

3.1.3.2 Quant à la qualité de l'écriture

D'autres recherches ont essayé d'étudier spécifiquement les effets d'interventions syntaxiques sur la qualité de l'écriture. Ainsi, O'Hare (1973) a soumis des élèves de 7e année à un enseignement de la syntaxe fondé sur des exercices de combinaison de phrases pendant 7 mois. Trente sujets expérimentaux et trente sujets contrôle ont été pairés en fonction du sexe et du quotient intellectuel. Les textes du post-test ont été évalués par huit personnes expérimentées dans la correction de compositions. Les évaluateurs avaient à choisir parmi les deux compositions celle qui était la meilleure pour chaque paire de sujets. La majorité des évaluateurs ont jugé que les textes du groupe expérimental sont plus souvent supérieurs aux textes du groupe contrôle.

Combs (1976) a adopté une méthodologie similaire à O'Hare (1973). Il a apparié les sujets de 9e année en fonction du sexe et des résultats au test "Lorge-Thorndike Ability Test". Le pré-test a montré qu'il n'y a pas de différence significative au niveau de la qualité des textes des paires de sujets. Après un enseignement fondé sur des exercices de combinaison de phrases, les sept évaluateurs professionnels ont jugé que les compositions du groupe expérimental au post-test sont qualitativement supérieures.

Dans une recherche ultérieure, Combs (1977) a refait l'expérience avec les mêmes sujets, huit semaines après l'intervention d'ordre syntaxique. Les élèves du groupe expérimental ont maintenu leur supériorité quant à l'évaluation de la qualité de leurs compositions.

Sullivan (1979) a construit son échantillon au hasard en prenant deux classes de 9e et de 11e année. Après une intervention grammaticale d'une durée d'un an, comportant des exercices de combinaison de phrases, les évaluateurs n'ont pas constaté de différence significative au plan de la qualité des textes.

Les résultats des recherches ne sont pas unanimes concernant l'efficacité de l'enseignement de la syntaxe sur la qualité de l'écriture. Les résultats divergents de la recherche de Sullivan (1979) peuvent être en partie expliqués par un manque de rigueur au plan méthodologique, l'échantillon n'ayant pas été constitué à l'aide de variables contrôlées. Il est étonnant de constater que ce type d'enseignement, strictement formel, exerce un effet sur la qualité de l'écriture alors qu'il semble difficile d'établir un lien causal entre l'accroissement de la complexité syntaxique et l'amélioration de la qualité des textes des élèves. Toute tentative d'explication apparaît, pour le moment, impossible lorsqu'il s'agit de comprendre les résultats positifs de l'enseignement de la syntaxe sur la qualité de l'écriture.

3.2 L'ECRITURE COMME PROCESSUS COGNITIF [Petty, 1978; O'Donnell, 1979; Bereiter, 1980]

Les recherches sur les processus cognitifs de l'écriture élaborent peu à peu un cadre théorique général s'appuyant sur une analyse cognitive du traitement de l'information et sur un modèle structuraliste du développement de l'écriture. Certaines recherches expérimentales et descriptives, bien que peu nombreuses, contribuent à vérifier la pertinence de ces approches théoriques.

3.2.1 L'écriture et le traitement de l'information

Selon Bereiter [1980], le développement de l'acte d'écrire suppose la construction graduelle d'un schème exécutif ("executive scheme") de haut niveau cognitif qui implique la mise en oeuvre de trois processeurs: le processeur discursif ("genre processor"), le processeur de contenu ("content processor") et le processeur linguistique ("language processor"). Le processeur discursif traite les intentions de communication en appliquant des stratégies de planification et d'organisation relatives au type discursif ou au genre littéraire qui représente l'objectif visé par celui qui écrit. Le processeur de contenu répond aux demandes du processeur discursif en puisant dans la mémoire à court et à long terme le matériel sémantique nécessaire. Enfin, le processeur linguistique explicite le niveau de langue et tous les aspects formels concernant les conventions de la langue écrite.

Durant l'acte d'écrire, les trois processeurs fonctionnent plus ou moins en même temps. Il semble peu vraisemblable qu'il existe une hiérarchie absolue voulant que le matériel cognitif résultant du fonctionnement d'un processeur alimente le second dans un ordre strict. Les différents processeurs entrent en interrelations constantes et les informations traitées au trois niveaux s'influencent mutuellement.

La théorie des opérateurs constructifs ("constructive operators") de Pascual-Leone (1970) de Pascual-Leone et Smith (1969) et de Pascual-Leone et Goodman (1976) fournit un cadre général au traitement simultané de l'information dans l'acte d'écrire. Cette théorie permet d'appliquer des méthodes analytiques autorisant une quantification de la charge d'information ("information load") dans les mêmes termes pour différents types de tâches reliés au contenu. Elle fournit un même cadre conceptuel pour différentes fonctions cognitives impliquées dans la mémoire. Elle va ainsi dans le sens de l'hypothèse que l'écriture implique l'action coordonnée et simultanée de schèmes mentaux qui doivent se partager l'espace potentiel réservé au traitement de l'information.

Cette théorie tente de fournir une explication du développement relativement lent de l'écriture chez l'enfant qui possède déjà un sous-système bien établi au plan de l'expression orale. Selon les auteurs, il existe une limitation importante sur le nombre de schèmes mentaux qu'un enfant peut traiter simultanément. Ce nombre progresserait tout au long des années scolaires passant de 2 à 7 schèmes. Pour que cette contrainte de performance se résorbe, cela suppose que plusieurs tâches cognitives qui surchargent l'espace de traitement de l'information deviennent automatiques ou coordonnées de façon à rendre possible le traitement de schèmes mentaux remplissant l'espace ainsi libéré.

Scardamalia (1981) a tenté de vérifier l'hypothèse concernant la contrainte de performance relative au traitement simultané des schèmes mentaux. Elle a demandé à des élèves supérieurs en écrit âgés de 10 et de 14 ans de composer un petit essai. L'analyse des résultats a montré que les élèves sont incapables de traiter plus de 3 schèmes de contenu à la fois alors qu'ils peuvent en coordonner jusqu'à 5 dans d'autres tâches cognitives. Selon l'auteur, l'espace de traitement des schèmes serait surchargé par les différents processeurs impliqués dans les aspects formels de l'écriture, ce qui laisserait peu d'espace pour le traitement des schèmes de contenu.

3.2.2 Les stades de développement de l'écriture

Bereiter [1980] propose un modèle qui conçoit le développement de l'écriture en cinq stades. Ceux-ci n'apparaissent pas dans un ordre nécessaire mais constituent des formes différentes d'organisation respectant le principe d'intégration hiérarchique (Schaeffer, 1975). Cette conception théorique trouve des appuis dans des recherches descriptives où se vérifie l'existence de certains de ces stades.

L'écriture associative ("associative writing") représente le premier stade de développement. Celui-ci suppose la capacité de traduire en une forme linguistique les idées dans leur ordre chronologique de présentation. Il n'y a aucun souci d'organisation et de planification des idées autre que chronologique.

Certaines recherches descriptives ont cerné le stade de l'écriture associative. Sawkins (1970) a remarqué que des élèves de 5e année n'ont pas une idée complète de l'ensemble de leurs compositions avant de commencer. Ils effectuent rarement un plan de leurs idées, préférant considérer les aspects de contenu pendant l'écriture. Graves (1975) a qualifié ce type d'écriture de spontané ("reactive") alors que Britton et al. (1975) l'ont appelé expressif ("expressive writing"). Selon Flower (1979), les élèves faibles de 10e année présentent les idées dans le même ordre qu'ils les ont assimilées plutôt que de les reformuler dans l'ordre le plus logique pour le lecteur.

L'écriture performative ("performative writing") n'est pas un stade qui suppose une réorganisation du stade précédent. Il implique l'acquisition des habiletés fondamentales relatives aux conventions de la langue écrite. Ces habiletés comprennent l'organisation du contenu, la structuration des paragraphes, des phrases, l'orthographe, la ponctuation, etc.

Deux recherches ont permis de décrire certains aspects de ce stade de développement. Stahl (1974, 1977) a observé les caractéristiques

structurales globales des textes d'élèves de 2e, de 5e et de 8e année. Chez les enfants de 2e année, les compositions ne présentent aucune manifestation d'une planification, d'un ordre de présentation des éléments de contenu et d'une révision structurale. Les élèves de 8e année sélectionnent le contenu de façon cohérente. L'espace d'écriture est proportionné à l'importance des événements narrés. Quant aux élèves de 5e année, leurs textes ne permettent pas de dégager une catégorie intermédiaire. Ils se distribuent de façon bimodale: certains présentent les caractéristiques des textes de 8e année; d'autres se rapprochent des productions de 2e année. L'étude descriptive de Stallard (1974) résume les caractéristiques d'un bon élève de 12e année. Il passe plus de temps aux activités de pré-écriture. Il s'arrête plus souvent, se relit régulièrement, revise et retravaille son texte.

Le troisième stade est appelé l'écriture communicative ("communicative writing"). Il suppose la capacité pour celui qui écrit de prendre en considération le point de vue du lecteur. Britton et al. (1975) a utilisé le terme de "transactionnel". Ceci implique un jugement concernant les attentes et les besoins d'information du lecteur.

D'après Scardamalia (1981), l'écriture égocentrique ne résulte pas du fait que l'enfant est incapable de considérer le point de vue de l'autre. Alors qu'il manifeste une conscience de l'autre tant à l'oral que dans certaines tâches cognitives, il demeure toujours insensible au lecteur dans ses écrits. Elle explique cet état de fait par la contrainte de performance mentionnée plus haut à savoir que l'enfant ne peut tenir compte à la fois des besoins du lecteur et des demandes exigées par l'acte d'écrire. Scardamalia, Bereiter et McDonald (1977) ont présenté quelques observations allant dans le même sens. On a demandé à des élèves de différents niveaux d'expliquer par écrit les règles d'un nouveau jeu qui leur avait été présenté antérieurement. Si on avertit les sujets de 4e année que quelque chose ne va pas au niveau de la communication, ils écrivent plus de détails sans pour autant clarifier leurs idées de façon à ce

qu'elles deviennent compréhensibles pour un lecteur ne connaissant pas le jeu en question.

L'écriture "unifiée" ("unified writing") représente un quatrième stade de développement. L'écriture devient alors un produit qu'on peut objectiver. Ce stade fait intervenir le jugement critique de celui qui écrit le texte. Enfin, l'écriture épistémique ("epistemic writing") est l'aboutissement de l'acte d'écrire. L'écriture fait alors partie intégrante de la pensée puisque sa pratique permet la création, la transformation et la clarification des idées. Ces deux derniers stades sont encore au niveau de la pure spéculation car aucune vérification empirique n'a été rapportée dans la synthèse effectuée par Bereiter [1980].

3.3 L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE [Zutell, 1978; Groff, 1979; Templeton, 1979; Beers, 1980; Desberg, Elliott et Marsh, 1980]

Les textes-synthèse ne rapportent que très peu de recherches sur l'orthographe. Ces recherches portent sur deux aspects en particulier: les stratégies d'apprentissage de l'orthographe et l'interférence des variétés dialectales sur l'orthographe.

3.3,1 Les stratégies d'apprentissage de l'orthographe

Depuis les années soixante-dix, une hypothèse psycholinguistique retient de plus en plus l'attention des chercheurs. Inspirée du modèle de la grammaire générative, cette hypothèse soutient que les enfants intériorisent et organisent l'information phonologique et orthographique sur les mots parlés et écrits, construisent des règles à partir des données retenues et appliquent ces règles à l'orthographe des mots. Quelques recherches ont tenté de vérifier la pertinence de cette hypothèse.

Read (1971) a effectué une étude descriptive des essais orthographiques d'enfants d'âge préscolaire. Il a observé une forte influence de

l'oral sur l'orthographe des mots, influence manifestée par une tendance chez les enfants à établir une relation son-lettre. Il ressort que ces essais ne semblent pas dus au hasard mais qu'ils présentent une certaine régularité.

Beers et Henderson (1977) ont observé des enfants de 1ère année pendant une période de 6 mois. Ils ont centré leur attention sur les contextes orthographiques suivants: les voyelles longues et brèves, certains marqueurs morphologiques ("*-ing*", "*-ed*", "*-er*") et les consonnes doubles ("clusters"). Ils ont dégagé pour chaque contexte observé une séquence ordonnée de formes orthographiques qui correspondraient à des stratégies d'apprentissage. Par exemple, les consonnes se transforment en s'assimilant au point d'articulation d'une consonne environnante. Cette stratégie constitue, jusqu'à un certain point, une influence de l'oral. La conclusion la plus intéressante, c'est que les séquences observées semblent invariantes chez tous les enfants. Par ailleurs, leur orthographe témoigne d'une bonne connaissance de la phonologie de leur langue.

Beers (1976) a voulu tester statistiquement chez des enfants de 1ère et de 2e année les séquences observées dans la recherche précédente en ce qui concerne les voyelles longues et brèves. Les résultats ont montré qu'il existe une différence significative des scores selon l'année scolaire. En 1ère année, il y a des différences individuelles marquées selon les voyelles. En 2e année, une plus grande cohérence est observée pour l'ensemble des voyelles. Il n'y a pas d'écart entre les scores aux différentes voyelles. Pour chaque voyelle, l'auteur a pu observer les séquences décrites dans Beers et Henderson (1977).

Cependant, il a constaté que la fréquence des mots joue un rôle dans le taux de réussite de l'orthographe. Les stratégies d'apprentissage ne s'appliquent pas systématiquement à tous les mots présentant le même contexte orthographique. Les mots fréquents auraient tendance à s'intégrer plus vite.

Beers, Beers et Grant (1977) ont constaté que les stratégies décrites précédemment se rencontrent encore dans l'orthographe des enfants de 3e et de 4e année, bien que ces formes soient beaucoup moins fréquentes. Les mots courants sont également mieux orthographiés.

Ces recherches concourent à montrer que les enfants n'apprennent pas par imitation ou par mémorisation des cas isolés. C'est au contraire à partir de ces cas isolés qu'ils formulent des hypothèses qu'ils appliquent lorsque le contexte est approprié. Lorsqu'ils constatent leur erreurs, ils révisent leurs règles. L'apprentissage de l'orthographe serait donc un processus dynamique.

3.3.2 L'orthographe et les variétés dialectales

Comme les études sur les stratégies d'apprentissage ont montré que l'oral influence les formes orthographiques des enfants, quelques chercheurs ont voulu savoir si les variétés dialectales pouvaient interférer avec l'orthographe. Quatre recherches, descriptives ou expérimentales, ont été rapportées par les textes-synthèse.

Kligman, Cronnell et Verna (1972) ont étudié les problèmes orthographiques d'enfants noirs de 2e année. Ils ont observé que 10% des erreurs sont des interférences avec les formes dialectales utilisées par ces enfants.

Cronnell (1973) a effectué deux expériences chez des enfants blancs et noirs de 2e année. Dans une première étude, il a fait passer à ces enfants un test d'orthographe à choix multiple où apparaissaient la forme orthograhique correcte, une forme interférant avec le dialecte noir et une autre forme non reliée au dialecte. Les résultats ont indiqué que les enfants noirs ont choisi de façon statistiquement significative les formes calquées sur le dialecte noir. L'auteur a constaté deux faiblesses dans son expérimentation. Il n'avait pas vérifié si les enfants noirs

parlaient bien le dialecte noir. De plus, le type de test utilisé pouvait facilement piéger les enfants en leur proposant des formes orthographiques déviantes. C'est pourquoi il a entrepris une seconde étude où il a d'abord classifié les enfants en fonction de leur dialecte à partir d'un test de répétition. Il les a soumis ensuite à une dictée où plusieurs mots pouvaient produire des interférences avec le dialecte. Les résultats ont indiqué que les enfants noirs ont produit deux fois plus de formes orthographiques dialectales que les enfants blancs. Toutefois, la corrélation entre les traits dialectaux et les erreurs orthographiques n'est pas significative.

Desberg, Marsh et Wolff (1977) ont tenté de déterminer si le dialecte constitue un prédicteur de la performance à un test standardisé d'orthographe, de lecture et d'arithmétique ("Wide Range Achievement Test"). Les traits dialectaux ont été mesurés par le test "Social Dialect Feature Inventory". L'échantillon, suite à un contrôle du quotient intellectuel et des attitudes par rapport à l'école, a retenu 120 enfants de 2e, 4e et 6e années. Les résultats ont conclu qu'il existe une corrélation entre le dialecte, d'une part, et l'orthographe et la lecture (déchiffrage de mots), d'autre part. Cette corrélation devient plus forte avec l'âge. Les auteurs croient que,comme les formes dialectales ont tendance à décroître avec l'âge, une polarisation de deux groupes (ceux qui continuent à valoriser le dialecte et ceux qui adoptent la langue standard) pourrait faire augmenter la variance et, par conséquent, la corrélation.

Par contre, Groff (1978) qui a mené une étude longitudinale auprès d'enfants de 4e, de 5e et de 6e année a abouti à des résultats contraires. Les erreurs orthographiques résultant d'interférences avec les formes dialectales s'estompent considérablement d'une année à l'autre de telle sorte que les interférences ont presque complètement disparu en 6e année.

3.4 IMPLICATIONS DES RECHERCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE DEGAGEES PAR LES TEXTES-SYNTHESE

[Petty, 1978; Zutell, 1978; Templeton, 1979; Bereiter, 1980; Desberg, Elliott et Marsh, 1980; Graves, 1981; Crowhurst, 1983]

Il convient de noter, au point de départ, que les implications fournies par les auteurs des textes-synthèse dépassent largement ce qu'on peut tirer des résultats des recherches. Seules quelques implications découlent directement des conclusions empiriques de ces études.

Au plan de l'enseignement de l'écriture, les recherches traitant de l'effet de l'enseignement de la syntaxe sur le développement de l'expression écrite ont souligné que les exercices de construction, de combinaison et d'expansion de phrases exerçaient, dans l'ensemble, une influence bénéfique sur la complexité syntaxique des performances écrites et, semble-t-il, sur leur qualité. Le professeur peut donc utiliser ce type d'approche tout en étant très conscient que la longueur et la complexité des phrases ne sont pas des critères absolus de qualité.

D'autres modes d'intervention sont suggérés par les auteurs [Petty, 1978; Bereiter, 1980]. Un entraînement spécifique menant à l'organisation des idées à l'aide de notes, de plans successifs serait sûrement très profitable à l'enfant qui apprend à écrire. Le professeur devrait apporter une aide plus positive pendant la rédaction en faisant prendre conscience des informations implicites, ambiguës ou insuffisantes. Cette assistance favoriserait chez le scripteur le développement de la prise de conscience du lecteur. Le professeur devrait également stimuler l'enfant à écrire davantage en le laissant libre de composer sur des sujets qui l'intéressent et le motivent à s'exprimer à l'aide de ce médium de communication.

Au plan de l'enseignement de l'orthographe, il serait avantageux de construire des contextes d'apprentissage qui donnent l'occasion à l'enfant d'examiner les sous-systèmes de l'orthographe lexicale à l'aide d'exercices

d'exploration et de manipulation. Le professeur devrait adopter une attitude positive vis-à-vis des erreurs orthographiques. Il peut amener l'enfant à découvrir ses erreurs et non les lui indiquer catégoriquement. Il est important de lui montrer les similarités et les différences entre son orthographe et l'orthographe correcte du mot. Le professeur peut aussi justifier les incohérences apparentes de l'orthographe par analogie, par dérivation, par homophonie, etc. Ces procédés concourent à fournir à l'enfant une vision systématique de l'orthographe.

Dans la mesure où l'interférence du dialecte aurait une influence importante sur l'orthographe, quelques solutions sont envisageables. Le professeur pourrait présenter les mots dans des contextes de façon à réduire les confusions homonymiques dues au dialecte. Comme les finales de mots sont souvent escamotées à l'oral, il serait profitable, dans la mesure du possible, d'opposer des formes où on ajoute des suffixes à ces mots. Une approche sans doute plus efficace consisterait à valoriser l'apprentissage visuel de telle sorte que les interférences de l'oral sur l'écrit soient réduites au minimum.

3.5 COMMENTAIRES CRITIQUES

3.5.1 Les types de recherche

Les recherches menées dans le domaine de l'écrit sont pour la plupart descriptives. Toutefois, quelques recherches théoriques récentes ont proposé des modèles qui essaient de rendre compte de certains aspects de la réalité. Un effort d'intégration à ces modèles des résultats de recherches descriptives, comme c'est le cas pour le texte-synthèse de Bereiter [1980] (cf. 3.2.2), permet à la fois de vérifier les modèles théoriques et d'orienter les descriptions. Les résultats déjà obtenus, quoiqu'embryonnaires, permettent d'espérer la poursuite de cette orientation des recherches.

Malgré leur intérêt, de telles recherches ne produisent cependant pas encore beaucoup de retombées pédagogiques. Il s'agit sans doute d'une question de temps, mais une plus grande préoccupation des chercheurs pour les aspects plus pratiques de l'enseignement y contribuerait. La mise sur pied de recherches expérimentales et de recherches-action permettrait également de mieux sonder la portée de certaines variables et de vérifier l'efficacité des moyens ou des approches pédagogiques qui seraient suggérés par les recherches théoriques et descriptives. Enfin, des études de cas pourraient être menées sur les enfants qui ne savent pas écrire et ceux qui le savent de même que sur les activités d'enseignement qui semblent démontrer une certaine efficacité par rapport à celles dont l'efficacité serait moins grande.

3.5.2 Les contenus de la recherche

Parmi les questions traitées, celle de la longueur des énoncés comme indice de maturité syntaxique et de qualité des textes demeure fort problématique. La première relation positive trouvée par les recherches était sans doute tributaire de la perception globale et intuitive que les enseignants avaient des habiletés de leurs élèves. Vérifiée plus tard sur des compositions précises, la relation entre longueur des énoncés et qualité des textes n'a pas été confirmée.

Par ailleurs, la relation entre longueur/complexité des énoncés et maturité syntaxique semble reposer sur un concept circulaire de maturité, défini par longueur et complexité. Il semblerait fondé de croire, à la suite de Hunt (1965) et de Loban (1976), que le concept de maturité syntaxique devrait inclure les procédés de réduction syntaxique. Comme ces procédés ont pour effet de diminuer la longueur des énoncés, il en résulte que longueur des énoncés et maturité syntaxique pourraient s'opposer. Dans cette perspective, on peut concevoir qu'il y aurait, pour la longueur des énoncés, un seuil plus ou moins précis au-delà duquel la longueur deviendrait un indice sinon de non développement, du moins de

non-qualité d'un texte. De telles considérations offrent peut-être quelques explications pour les résultats contradictoires obtenus.

Des recherches ont conclu à l'efficacité des exercices de construction, de combinaison et d'expansion de phrases par rapport à la complexité syntaxique des énoncés. On peut remarquer que l'efficacité trouvée se situe par rapport à l'écrit et que les textes-synthèse n'abordent aucunement la question de la pertinence de tels exercices à l'oral. Il est possible que de tels exercices oraux aient été utilisés par les programmes compensatoires (cf. 1.1.3), mais avec des résultats qui n'ont pas été positifs. Il est plus vraisemblable de croire que ces programmes ont plutôt utilisé des exercices structuraux de type surtout classique ("pattern drills") dont l'utilisation a déjà été remise en question dans l'enseignement des langues secondes et fortement critiquée pour l'enseignement de la langue maternelle. Si tel était le cas, on pourrait croire que cet élément ne serait pas étranger à l'échec des programmes.

La double relation positive établie entre la qualité de l'écriture, d'une part, et les exercices syntaxiques expérimentés ou la longueur/complexité des énoncés, d'autre part, apparaît toutefois comme problématique. Une des raisons pourrait tenir aux difficultés auxquelles se heurte toute tentative de définition objective et opérationnelle de ce concept de *qualité de l'écriture* et de ses différentes composantes, que l'on peut supposer être d'ordre discursif, sémantique, linguistique et stylistique.

Les textes-synthèse ne font pas mention de recherches portant sur cette question. Ils ne relèvent pas non plus de travaux consacrés à l'évaluation des apprentissages en écrit ou à celle de l'enseignement de l'écrit. On comprend que l'établissement de moyens de mesure et d'évaluation implique justement la nécessité de définir ce concept de *qualité de l'écriture* et de préciser les objectifs visés par l'enseignement de

de l'écriture aux différents niveaux de la calligraphie, des contraintes linguistiques à respecter et de la "composition". Il y a là un domaine de recherche qui semble très peu développé.

De même, le développement de l'écriture, qui a été étudié par le biais de l'observation de productions écrites d'enfants et analysé par rapport à des processus cognitifs de rédaction et d'apprentissage de l'orthographe, gagnerait à faire l'objet d'études qui observeraient l'enfant pendant qu'il écrit et en fonction des contextes larges où il écrit. Selon Graves [1981], pour avoir une vue plus complète des phénomènes et tenter d'expliquer comment les enfants fonctionnent, il faut observer l'épisode d'écriture avant, durant et après l'acte d'écrire et analyser des contextes plus larges que l'épisode: les épisodes antérieurs, les fonctions de l'écriture pour l'enfant, son degré d'autonomie, etc. Dans cette perspective, il s'avérerait intéressant d'étudier, par exemple, les moments et les contenus des décisions d'ordre sémantique, syntaxique et orthographique prises par l'enfant quand il révise son texte et l'évolution de ses habiletés de révision.

Un autre aspect qui semble particulièrement sous-traité est celui de l'enseignement de l'écriture. Les textes-synthèse ne rapportent en effet aucun ensemble de recherches portant sur des méthodes ou des approches d'enseignement de l'écriture, sur le rôle du professeur et de son comportement, sur les interactions entre le professeur et l'enfant et entre les enfants eux-mêmes, etc. On n'a qu'à se rappeler le nombre et la variété des recherches en lecture qui se sont intéressées à ces aspects pour constater l'absence des recherches portant sur les aspects didactiques de l'écriture. On s'étonne moins ensuite de la pauvreté des retombées pédagogiques offertes par l'ensemble des recherches sur l'écrit.

Dans un premier temps, des recherches de type descriptif pourraient essayer de répondre à certaines questions suggérées par Graves [1981]. Qu'est-ce que le professeur fait quand il donne une "leçon" d'écriture?

Quelle est la fréquence de ces leçons? Comment le professeur utilise-t-il les autres enfants? Quelle sorte de textes propose-t-il aux enfants? Combien de temps leur fournit-il pour écrire?

Une dernière question qui ne semble pas avoir fait l'objet de beaucoup de recherches est celle du passage de l'oral à l'écrit, en particulier par rapport aux stratégies discursives et aux types de texte. Comment les enfants font-ils ce passage? Les meilleurs scripteurs s'appuient-ils sur les stratégies discursives qu'ils utilisent à l'oral ou ont-ils développé des stratégies différentes? En d'autres termes, est-il préférable que l'enseignement s'appuie sur l'oral pour faire réaliser des transferts ou au contraire s'en dissocie pour éviter les interférences? Dans une autre perspective, quel est le rôle joué par l'oralisation qui accompagne l'écriture d'un texte? Indique-t-elle un stade de développement? Aide-t-elle certains types d'élèves? Serait-elle nécessaire? Il s'agit là de quelques questions dont les réponses seraient de nature à aider les enfants à passer des productions orales qu'ils maîtrisent relativement bien à des productions écrites dont on a trop souvent l'impression qu'ils ne connaissent pas grand chose. Mais ces questions relèvent d'une problématique reliée à l'intégration des composantes langagières, ce qui fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT INTEGRE DE LA LANGUE MATERNELLE

L'enseignement intégré de la langue maternelle représente un sujet à propos duquel les auteurs de textes-synthèse rapportent relativement peu de recherches. Il ne s'agit pas cependant d'un sujet plus négligé que l'oral ou que l'écriture. Les textes-synthèse et les recherches rapportées n'y sont pas moins nombreux que dans les deux autres sous-domaines. C'est par rapport aux travaux portant sur la lecture que les recherches dans les autres sous-domaines apparaissent comme assez peu développées. On peut remarquer d'ailleurs qu'à l'intérieur même des recherches portant sur l'enseignement intégré, la lecture constitue la composante langagière la plus importante.

Les études rapportées sur l'enseignement intégré de la langue maternelle sont presque exclusivement de deux types principaux: des recherches qui expérimentent et évaluent des approches pédagogiques divergentes et des recherches expérimentales corrélationnelles. Elles se partagent assez également l'ensemble des recherches retenues (27 recherches-action et évaluatives et 24 recherches expérimentales).

Les recherches s'engagent dans deux orientations différentes qui les mènent à des résultats complémentaires. Un premier groupe d'études, adoptant une orientation plus fondamentale, analyse les relations entre les composantes langagières à savoir la lecture, l'écoute, l'expression orale et l'écriture. Un deuxième groupe poursuit un objectif plus pratique. Il tente de vérifier si une approche intégrée de l'enseignement de la lecture est plus efficace qu'une approche traditionnelle tant au niveau des rendements en lecture qu'au niveau des autres performances linguistiques.

4.1 RAPPORTS ENTRE DES COMPOSANTES LANGAGIERES [Devine, 1968; Groff, 1973, 1975, 1979; Lotto, 1978; Duplessis, 1979; Hammill et McNutt, 1980; Shanahan, 1980; Tuman, 1980]

Les recherches inventoriées abordent les liens entre les composantes langagières en étudiant les cinq relations binaires suivantes: la lecture et l'écoute, la lecture et l'expression orale, la lecture et l'expression écrite, la lecture et l'orthographe, l'expression orale et l'orthographe.

4.1.1 La lecture et l'écoute

De prime abord, il est vraisemblable qu'il existe une relation entre la lecture et l'écoute car ces habiletés se situent toutes deux au plan de la communication réceptive. De plus, comme plusieurs méthodes de lecture font référence à des acquis développementaux et métalinguistiques aux niveaux phonologique et phonétique, la compréhension auditive serait de nature à fournir des atouts dans l'apprentissage de la lecture.

Dans une revue de recherches, Duker (1965) a rapporté 23 études publiées entre 1926 et 1961 concernant la relation entre la compréhension en lecture et l'écoute. Ces recherches ont conclu qu'il existe une forte corrélation entre ces deux composantes. Les lecteurs faibles n'écoutent pas mieux qu'ils ne lisent. Dix-neuf de ces recherches ont étudié l'effet de l'enseignement de l'écoute sur la lecture. Il en ressort que l'enseignement des habiletés de compréhension auditive mène à de meilleurs rendements dans la compréhension en lecture. Certaines de ces études ont indiqué que les tests d'écoute semblent de meilleurs indicateurs du potentiel de lecture que les tests de quotient intellectuel.

Certaines recherches citées dans la section sur les manifestations de la conscience du son et de la syllabe (cf. 2.6.2.3.1) appuient cette dernière conclusion. Les analyses de Liberman (1973), de Goldstein (1976) et de Helfgott (1976) tendent en effet à montrer que la sensibilité phonologique c'est-à-dire la capacité de décomposition en unités phonologiques facilite l'apprentissage de la lecture.

Hammill et McNutt [1980] ont effectué une méta-analyse statistique de 89 études corrélationnelles ayant un échantillon de plus de 15 sujets par groupe et portant sur les liens entre la lecture, d'une part, l'écoute, l'expression orale et l'orthographe, d'autre part. Quant aux rapports entre la lecture et l'écoute, les résultats ont corroboré les conclusions précédentes en concluant que les tests de compréhension

auditive en contexte ("contextual listening") sont de bons prédicteurs des rendements au niveau de la compréhension en lecture.

Dans une étude expérimentale, Smiley et al. (1977) ont demandé à des élèves de 1ère et de 7e année ainsi qu'à des élèves de 7e année manifestant des problèmes graves d'apprentissage de faire la synthèse d'une histoire lue et d'une histoire entendue. Les lecteurs attentifs ont une meilleure compréhension auditive que les lecteurs faibles en ce sens qu'ils retiennent et ordonnent mieux les éléments importants des histoires. Les élèves de 7e année ayant des troubles d'apprentissage produisent des synthèses semblables à celles des enfants de 1ère année. Ils présentent des difficultés de rétention de l'information et des problèmes de discrimination des éléments pertinents. Pour l'ensemble des sujets, les lecteurs faibles ne sont pas de meilleurs récepteurs de l'information orale. Il semble donc exister une certaine interrelation de l'écoute et de la lecture.

Devine [1968] a rapporté deux recherches qui ont évalué un programme d'enseignement de l'écoute. L'enseignement visait à faire reconnaître les idées principales, à identifier les transitions, à distinguer les faits, les opinions, etc. Dans l'étude de Hollingsworth (1964), les élèves de 8e année qui ont suivi un enseignement intensif de 10 semaines en écoute obtiennent des résultats équivalents à un groupe contrôle à des tests de compréhension en lecture. De même, Reeves (1965) a conclu que des enfants de 4e année, après un enseignement de 30 leçons d'écoute étalées sur 15 semaines, n'ont pas de meilleurs résultats que les enfants du groupe contrôle à un test standardisé en lecture.

Schneeberg (1977) a engagé des élèves de la 1ère à la 6e année dans un programme qui mettait l'accent sur la simultanéité de l'écoute et de la lecture de textes. Ces élèves ont obtenu des scores plus élevés à des tests standardisés en lecture que des élèves ayant suivi un programme de lecture régulier. Ainsi, le fonctionnement simultané des deux habiletés réceptives semble exercer un effet positif sur la compréhension en lecture.

L'ensemble des résultats des recherches indiquent qu'il existe des corrélations entre la lecture et l'écoute et que les performances en écoute sont souvent de bons prédicteurs des rendements en lecture. Cependant, à cause des résultats contradictoires des recherches, il ne ressort pas clairement qu'un enseignement de l'écoute peut contribuer à développer les habiletés de compréhension en lecture.

4.1.2 La lecture et l'expression orale

Dans leur méta-analyse statistique, Hammill et McNutt [1980] n'ont observé qu'une faible corrélation entre les rendements aux tests de compréhension en lecture et les rendements aux tests d'expression orale. Ces tests ("Illinois Test of Psycholinguistic Abilities", "Wechsler Intelligence Scale", "Test of Language Development" entre autres) portaient sur le développement syntaxique, sur le discours dans un contexte expressif ou descriptif et sur le raisonnement verbal.

Cette faible corrélation peut fournir des éléments d'explication de l'échec des programmes compensatoires présentés dans la section sur la lecture et les variétés dialectales (cf. 2.3.2.1). L'enseignement de la langue standard orale n'a pas d'effet positif sur l'apprentissage de la lecture.

Ces recherches n'impliquent pas que l'expression orale et la lecture soient deux habiletés complètement indépendantes. Il est évident que l'apprentissage de la lecture se construit en partie sur les bases du développement linguistique de l'oral. Ces fondements se mettent en place peut-être davantage dans les activités de compréhension que dans les activités d'expression, comme l'indique la corrélation entre l'écoute et la lecture. Ce n'est pas, comme plusieurs veulent le croire, parce qu'un enfant s'exprime aisément dans un langage respectant les normes du bon parler qu'il apprendra à lire plus facilement et plus rapidement.

4.1.3 La lecture et l'expression écrite

Dans les textes-synthèse, deux recherches seulement ont porté sur les relations entre les rendements en lecture et les performances en expression écrite. Zeman (1969), chez des élèves de 2e et de 3e année, et Brooks (1977), chez des élèves de 6e année, ont comparé les performances à des tests standardisés en compréhension en lecture et la complexité syntaxique des corpus écrits. Ils ont conclu qu'il existe une corrélation significative entre le niveau de compréhension et la complexité syntaxique. Les meilleurs élèves en lecture écrivent des phrases plus longues et plus complexes que les lecteurs faibles.

4.1.4 La lecture et l'orthographe lexicale

Les auteurs de textes-synthèse étudient ces rapports de deux façons différentes. Duplessis [1979] présente une argumentation théorique[1] concernant premièrement la nature de l'acte perceptuel impliqué dans la lecture et deuxièmement les processus psychologiques sous-jacents à la lecture et à l'apprentissage de l'orthographe. Groff [1979] et Hammill et McNutt [1980] rapportent des recherches expérimentales qui analysent les liens entre la lecture et l'orthographe.

4.1.4.1 La nature de l'acte perceptuel impliqué dans la lecture

D'après le modèle de l'acte de lire de Smith (1971, 1973, 1975) (cf. 2.1.3), le lecteur est davantage sensible à la dépendance contextuelle des caractéristiques des lettres qu'aux lettres elles-mêmes. L'utilisation des contraintes séquentielles et des redondances d'information contenues dans le code écrit limite les informations visuelles

---

1. A cause de l'intérêt de cette argumentation, nous avons cru bon la présenter sommairement, ce qui explique l'espace plus important réservé à la relation lecture et orthographe lexicale par rapport aux autres relations. De fait, les recherches expérimentales rapportées (cf. 4.1.4.3) ne sont pas plus nombreuses que pour les autres relations.

requises pour identifier un mot donné. De plus, les informations syntaxiques et sémantiques contribuent à réduire l'incertitude quant aux mots à reconnaître, ce qui diminue d'autant les indices graphiques nécessaires pour la récognition.

En somme, plusieurs types d'information d'ordre phonologique, syntaxique et sémantique sont impliqués dans la perception du code écrit en vue de reconstruire la signification. Le lecteur, qui lit d'abord pour comprendre le texte, n'a pas besoin de reconnaître toutes les lettres et tous les mots pour arriver à ses fins. Il en découle que l'acte perceptuel impliqué dans la lecture courante ne requiert pas une perception claire et précise de toutes les lettres composant les mots.

Quelques recherches expérimentales ont confirmé que les enfants utilisent leur connaissance de la régularité orthographique pour lire des mots inconnus. Gibson, Osser et Pick (1963) ont demandé à des enfants de 1ère et de 3e année de lire des mots réels, des items prononçables composés de trois lettres et des items imprononçables. Les résultats ont montré que les enfants lisent avec plus d'efficacité les mots réels que les items prononçables et moins difficilement les items prononçables que les items imprononçables.

Rosinski et Wheeler (1972) ont voulu savoir si les enfants utilisaient des indices de probabilité de l'apparition d'une séquence de lettres pendant la discrimination d'items ressemblant aux mots courants. Les auteurs ont présenté des paires de mots de 3 à 6 lettres et ont demandé aux enfants de discriminer l'item qui ressemblait le plus au mot réel. Les enfants de 1ère année répondent au hasard. Les enfants de 3e et de 5e année réussissent mieux, faisant preuve d'une intériorisation de formes orthographiques. Il est à noter que la longueur des mots n'a aucun effet sur la discrimination.

Le modèle de Smith et les recherches expérimentales rapportées visent à démontrer que le lecteur, qu'il soit jeune ou adulte, a tendance à

organiser les stimuli visuels composant un mot. Il utilise les "patterns" orthographiques intériorisés pour reconnaître les mots, ce qui facilite le processus de la lecture. En fait, l'apport des informations orthographiques, syntaxiques et sémantiques mises en oeuvre dans l'activité de lecture ainsi que le but immédiat de cette activité qui est de reconstruire le sens s'opposent à la perception spécifique et à la rétention adéquate de l'information graphique requise dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ce n'est pas la lecture qui favoriserait l'apprentissage de l'orthographe mais plutôt l'intériorisation des règles orthographiques qui simplifierait le processus de lecture.

4.1.4.2 Les processus psychologiques mis en cause dans la lecture et dans l'apprentissage de l'orthographe

Même si la lecture ne favorise pas l'apprentissage de l'orthographe lexicale, il est possible que cet apprentissage s'effectue de façon indirecte ou incidente par l'intermédiaire de la lecture courante. Dans une étude expérimentale portant sur l'apprentissage d'une liste de mots, Postman (1964) a montré que l'apprentissage incident est sélectif. Il appuie cette conclusion sur le fait que les sujets n'ayant reçu aucune consigne spécifique (apprentissage incident) se souviennent d'un nombre inférieur d'items ou de caractéristiques inhérentes au matériel d'apprentissage par rapport aux sujets ayant reçu des consignes précises quant aux aspects à mémoriser (apprentissage intentionnel). Cette sélectivité se traduit par une moins grande sensibilité aux relations séquentielles entre les items. Ainsi, l'apprentissage incident de l'orthographe ne permettrait qu'une perception floue de la séquence des lettres qui composent les mots.

Cependant, un facteur, entre autres, favorise l'apprentissage incident. Il s'agit de l'effet de la nature de la tâche d'orientation. Deux recherches expérimentales ont étudié cette variable. Hyde et Jenkins (1969) ont formulé l'hypothèse que les tâches qui n'impliquent pas un

traitement sémantique des stimuli devraient réduire l'organisation des items et provoquer une diminution du rappel. Ils ont soumis les groupes de sujets en apprentissage incident à trois tâches d'orientation: coter les items en fonction du degré de plaisir ou de déplaisir (tâche sémantique); détecter la présence ou l'absence de la lettre E à l'intérieur des mots; évaluer le nombre de lettres dans les mots. A la fin de l'expérience, tous les sujets devaient écrire le plus grand nombre possible de mots dont ils se souvenaient en 5 minutes. Tel que prévu, le rappel consécutif des mots reliés entre eux est significativement mieux effectué par le groupe dont la tâche d'orientation était plus sémantique. Dans une recherche similaire de Rosenberg et Schiller (1971) (cf. Peterson, 1975) où la tâche d'orientation consistait en une évaluation de la familiarité des phrases, les sujets obtiennent des résultats équivalents au groupe contrôle dont la consigne était de mémoriser les phrases.

Il ressort de ces deux expériences que l'apprentissage incident est possible lorsqu'une tâche d'orientation dirige l'attention vers le matériel d'apprentissage en impliquant un processus identique à l'apprentissage intentionnel. Ces deux types d'apprentissage ne se distinguent plus par les consignes reçues mais par les processus sous-jacents. Comme l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture sont deux processus qui reposent sur des niveaux d'analyse différents à savoir l'aspect graphique des mots pour l'un et la signification du texte pour l'autre, il y a lieu de s'interroger sur la nature de ces processus.

D'après Stauffer (1958), la lecture ferait appel au processus de récognition alors que l'orthographe relèverait du rappel ou de la reproduction. La lecture suppose une reconnaissance d'un mot parmi d'autres, une discrimination de formes. L'orthographe implique un processus de recherche et de décision sur le mot.

Des recherches expérimentales ont montré que le rappel et la récognition sont deux processus différents. Kintsch (1970) a remarqué que le type

de consignes n'exerce pas le même effet sur ces processus. Seules les instructions impliquant l'organisation du matériel facilitent le rappel alors que presque toutes les consignes réussissent pour la récognition. Kintsch (1970), Paivio (1971), Anderson et Bower (1972) et McCormack (1972) ont trouvé que la fréquence d'apparition des mots a une influence différente selon les processus. Les mots familiers obtiennent un score de rappel supérieur aux mots moins courants mais dans le cas de la récognition, cette relation s'inverse. Une étude corrélationnelle de Paivio et Csapo (1973), qui contrôlait les variables concernant la nature de l'item, la forme de l'encodage, les conditions d'apprentissage, la familiarité et la structure des mots, a permis de constater que de faibles corrélations existent entre le rappel et la récognition. Enfin, les recherches de Kintsch (1970) de Paivio et Csapo (1973) de Cooper et Monk (1976) et de Gregg (1976) sont arrivées à la conclusion que la récognition est reliée à la discrimination et à la distinctivité des items alors que le rappel repose sur l'accessibilité des informations emmaganisées dans la mémoire.

Selon Lockhart, Craik et Jacoby (1976), la lecture ne permet pas l'emmagasinage de l'information graphique nécessaire au rappel orthographique. Le phénomène d'anticipation dans la lecture réduit la richesse et l'efficacité des traces mnésiques résultantes. Le processus de récognition ne nécessite pas une mémorisation et une analyse graphique conscientes des mots durant la lecture. De plus, les limites de la mémoire à court terme obligent, d'après Smith (1975), à un traitement structuré et ordonné des informations qui va à l'encontre de la rétention orthographique des mots.

Malgré le fait que l'acte perceptuel et que les processus psychologiques impliqués dans la lecture ne favorisent pas l'apprentissage de l'orthographe, il n'est pas totalement exclu que la lecture puisse exercer un effet sur cet apprentissage. Ceci dépend en fait de l'intention sous-jacente du lecteur. En outre, plus un individu s'adonne à la lecture, plus il met de chances de son côté de s'attarder occasionnellement à l'aspect graphique des mots.

4.1.4.3 Etudes expérimentales sur les rapports entre la lecture et l'orthographe

Bien que les recherches plus fondamentales tendent à conclure au peu de rapport existant entre la lecture et l'orthographe, certaines études ont vérifié l'influence de l'enseignement de la lecture sur l'orthographe. Block (1972), Gold (1976), Schwartz (1976) et Baker (1977) ont conclu que l'utilisation d'une méthode phonétique produit un impact considérable sur les performances en orthographe. Cependant, les résultats sont partagés sur cette question, car Grottenthaler (1970) et Warren (1970) ont indiqué qu'un enseignement basé sur des généralisations phonétiques n'a pas plus d'effet sur les rendements en orthographe qu'une méthode dite traditionnelle.

Dans leur méta-analyse, Hammill et McNutt [1980] ont identifié et traité statistiquement 155 coefficients de corrélation entre les scores aux tests de compréhension en lecture et les scores en orthographe. La médiane obtenue permet d'affirmer qu'il existe une corrélation hautement significative entre les rendements en lecture et les scores en orthographe. Il est entendu qu'une corrélation ne présume pas d'un lien de cause à effet entre deux phénomènes. Il n'en demeure pas moins que ces résultats d'études expérimentales nombreuses sont en désaccord profond avec les recherches théoriques sur la question.

4.1.5 L'expression orale et l'orthographe

Les recherches de Kligman, Cronnell et Verna (1972), de Cronnell (1973), de Desberg et al. (1977) et de Groff (1978) rapportées dans la section sur l'orthographe et les variétés dialectales (cf. 3.3.2) ont indiqué que les formes orales interfèrent sur les erreurs orthographiques. La prononciation des mots semble exercer une influence sur leur orthographe. Toutefois, les résultats obtenus sont contradictoires, d'une part, quant à l'importance des interférences du dialecte sur l'orthographe et, d'autre part, quant à l'augmentation ou à la diminution de ces interférences de la première à la sixième année du primaire.

4.2 EVALUATION DE L'APPROCHE CENTREE SUR L'EXPERIENCE DU LANGAGE ("LANGUAGE EXPERIENCE APPROACH") [Hall 1978]

Parallèlement aux études expérimentales s'interrogeant sur les relations possibles entre les différentes composantes, des recherches évaluatives ont tenté de vérifier l'efficacité d'une approche "intégrée" de l'enseignement de la lecture par rapport à d'autres approches, et surtout par rapport à l'approche traditionnelle. L'approche intégrée a été introduite au début du siècle par Cooke (1900) qui a expérimenté dans sa classe une méthode naturelle d'enseignement de la lecture qui utilisait comme matériel pédagogique les productions orales des enfants reproduites sur le tableau. Plus tard, Smith (1934), dans un inventaire des méthodes d'enseignement, a dénommé cette approche "experience method".

Hildreth (1965) qui a effectué un historique de l'approche "Language Experience Approach" (désormais LEA) en a dégagé les principales caractéristiques. Il y a d'abord primauté de l'activité et de l'expérience de l'enfant. Le matériel didactique principal repose sur les productions de l'enfant. L'apprentissage de la lecture n'est plus un but en soi, mais les activités de la classe doivent justifier cet apprentissage. L'oral, l'écriture et la lecture ne sont plus isolés mais complémentaires dans l'apprentissage global de la langue. Les livres d'histoires et les manuels font partie de l'environnement de la classe. Les enfants qui en éprouvent le besoin les utilisent à leur gré. A partir des productions écrites des enfants, le professeur travaille le vocabulaire, la structure des mots, les correspondances grapho-phonétiques, etc. En somme, il s'agit d'une approche qui vise à intégrer les différentes habiletés dans un environnement éducatif le plus motivant possible.

Depuis les deux dernières décennies, plusieurs recherches ont voulu montrer l'efficacité d'une telle approche. Les différentes comparaisons ont porté sur les rendements en lecture, en expression écrite, en orthographe, en expression orale et en écoute.

4.2.1 Au niveau des rendements en lecture

Reichbach (1973) [cf. Hall, 1978] a comparé l'approche LEA et le programme du développement des aptitudes à la lecture DISTAR chez les enfants de maternelle provenant de milieux défavorisés. A la fin de l'année, les scores totaux du "Wide Range Achievement Test" sont supérieurs chez les enfants qui ont appris à lire avec l'approche LEA. Toutefois, les enfants soumis au programme DISTAR ont obtenu des rendements supérieurs à deux sous-tests.

Hall (1965) a expérimenté l'approche LEA auprès d'enfants noirs défavorisés de 1ère année. Les résultats ont indiqué une différence significative favorisant le groupe expérimental en aptitude à la lecture ("reading readiness"), en reconnaissance de mots et en lecture de phrases. Les professeurs impliqués dans l'expérimentation ont estimé que l'approche LEA est plus efficace que l'approche traditionnelle. Ils n'ont pas rencontré de difficultés particulières dans la mise en pratique de l'approche expérimentale.

Harris (1972) a évalué le programme "Communication Skills Through Authorship" (CSTA) administré à des élèves de 1ère, de 2e et de 3e année. Les rendements au "Stanford Reading Test" sont supérieurs dans le cas des élèves soumis à l'approche LEA.

Hahn (1967) a expérimenté, chez des élèves de 2e et de 3e année, une approche LEA qui utilisait l'orthographe I.T.A. dans un groupe expérimental et l'orthographe conventionnelle dans un autre. Les groupes expérimentaux sont supérieurs en lecture et en orthographe au groupe contrôle soumis à une approche pédagogique traditionnelle et à une orthographe conventionnelle.

Stauffer, Hammond, Oehlkers et Houseman (1972) ont conclu que les groupes expérimentaux d'enfants de 2e à 6e année ayant appris avec l'approche LEA maintiennent des rendements supérieurs en reconnaissance de mots, en compréhension en lecture et en créativité.

Par contre, quelques recherches n'ont pas trouvé de différence significative entre les deux approches. Hahn (1966), dans la première année de son expérimentation, a montré que les groupes expérimentaux sont supérieurs, quoique cette différence soit non significative. De même, Harris et Server (1966), chez des enfants de 1ère année, Vilscek, Cleland et Bilka (1967), chez des enfants de 2e année, et Harris et Morrisson (1969), chez des enfants de 2e et de 3e année, ont abouti à des résultats non-significatifs quant aux rendements de compréhension en lecture.

4.2.2 Au niveau de l'expression écrite

Stauffer et Hammond (1967) ont montré que les enfants soumis à l'approche LEA écrivent des histoires plus longues et utilisent un vocabulaire plus varié que les enfants ayant appris avec une méthode traditionnelle.

Duquette (1970) a expérimenté l'effet d'un programme de vocabulaire sur les rendements en lecture et en écriture auprès d'enfants de 1ère et de 2e année. Les enfants ayant appris avec l'approche LEA sont meilleurs en compréhension et en expression écrite. Ils utilisent plus de mots différents et particulièrement plus de mots polysyllabiques.

Willardson (1971) a évalué les productions écrites des enfants de 2e année faisant partie du programme "Communication Skills Through Authorship" (CSTA). Il a remarqué que les enfants de l'approche LEA obtiennent des scores supérieurs aux mesures de maturité en écriture. Ils écrivent des phrases plus longues et plus complexes.

4.2.3 Au niveau de l'orthographe

Vilscek, Cleland et Bilka (1967) ont montré que les enfants de 2e année ayant appris avec une approche LEA sont supérieurs au niveau des rendements en orthographe.

Cramer (1968) a mené une expérimentation auprès d'enfants de 1ère année. Les résultats ont indiqué que les enfants de l'approche LEA sont meilleurs en orthographe. Ils orthographient les mots réguliers et irréguliers avec la même aptitude alors que les enfants de l'approche traditionnelle ont plus de difficulté à orthographier les mots dont la graphie s'éloigne de l'oral.

Les recherches de Hahn (1967), de Stauffer et Hammond (1967) et de Duquette (1970) sur l'expression écrite ont également montré que les enfants de l'approche LEA ont une meilleure orthographe.

4.2.4 Au niveau de l'expression orale et de l'écoute

Christensen (1972) a étudié le langage oral des enfants de maternelle provenant de trois milieux socio-économiques. Les enfants ayant appris avec l'approche LEA produisent plus d'énoncés. Ce programme semble avoir été plus bénéfique au niveau du développement syntaxique (longueur des phrases, coordination de phrases) pour les enfants de milieu moyen.

Giles (1966) a suivi quatre enfants de 1ère année dont deux sont engagés dans une approche LEA. Ces deux enfants ont effectué plus de progrès au niveau du nombre, de la longueur et de la complexité des phrases que les deux autres faisant partie d'un programme régulier.

Stauffer et Piluski (1974) ont mené une analyse descriptive du langage oral des enfants de 1ère année. Au cours de l'année, les enfants de l'approche LEA enregistrent une augmentation significative des dimensions orales étudiées à savoir le nombre de mots et de phrases, le nombre de phrases longues, le nombre de pronoms, de prépositions, de mots différents, etc. Cette augmentation apparaît plus significative que chez les enfants soumis à une méthode traditionnelle.

Cagney (1977) a étudié la compréhension des enfants noirs défavorisés de maternelle et de 1ère année. Dans l'ensemble, les enfants de la méthode LEA obtiennent plus de réponses correctes aux questions. Ils ont même une meilleure compréhension lorsqu'un texte est présenté oralement en langue standard, ce qui apparaît pour le moins étonnant.

4.2.5 Conclusions

D'après les recherches citées précédemment, l'approche LEA semble plus efficace qu'une approche traditionnelle. Au niveau de la lecture, les résultats indiquent clairement que les enfants soumis à l'approche LEA obtiennent des rendements supérieurs ou, à tout le moins, équivalents aux rendements des enfants apprenant avec une approche traditionnelle. Au niveau des autres composantes langagières, toutes les recherches, quoique moins nombreuses, favorisent l'approche LEA.

4.3 IMPLICATIONS DES RECHERCHES POUR L'ENSEIGNEMENT INTEGRE DE LA LANGUE MATERNELLE DEGAGEES PAR LES TEXTES-SYNTHESE [Hall, 1978]

Comme les problèmes sont loin d'être résolus, les auteurs des textes-synthèse sont très prudents quant aux implications des résultats obtenus. Deux idées sont pourtant émises. Une approche intégrée de la lecture et de l'écriture semblerait plus appropriée, mais aucune suggestion précise quant aux aspects à intégrer ni quant aux façons de le faire n'est présentée. De façon apparemment paradoxale, on soutient par ailleurs qu'il est plus important de fournir du matériel de lecture signifiant que de travailler sur des aspects externes à la lecture (écoute, expression orale) mais que l'on croit reliés.

4.4 COMMENTAIRES CRITIQUES

4.4.1 Les types de recherche

Par rapport aux recherches de type expérimental portant sur l'étude des relations entre les composantes langagières de même que par rapport

aux recherches évaluatives de programmes d'optiques différentes, on constate qu'il n'est pas clair si les tests utilisés peuvent fournir des indications suffisamment comparables pour que les résultats soient significatifs. D'une recherche à l'autre, on ne mesure pas toujours les mêmes rendements et ceux-ci ne sont pas toujours mesurés par les mêmes tests. De plus, un certain nombre de recherches ne semblent pas accorder une importance suffisante au contrôle des variables et à l'appariement des groupes expérimentaux et témoins. Les recherches comparant l'efficacité des programmes d'enseignement différents peuvent encore ici être soumis à l'effet Hawthorne sans que ce dernier ne soit, semble-t-il, contrôlé.

Il faut constater l'absence, dans le domaine de l'enseignement intégré de la langue maternelle, de recherches théoriques et descriptives. Il y aurait intérêt à essayer de comprendre pourquoi certaines habiletés langagières sont en corrélation avec d'autres et pourquoi d'autres ne le sont pas. Des recherches d'ordre théorique permettraient de proposer des modèles explicatifs des relations entre les habiletés langagières et de leur développement chez les enfants. Des recherches d'ordre descriptif aideraient sans doute à élaborer ces modèles et à les soumettre à un premier niveau de vérification empirique.

4.4.2 Les contenus de la recherche

Il est intéressant de constater que les résultats des recherches expérimentales synthétisés par des méta-analyses laissent croire à des corrélations très fortes entre certaines composantes langagières: l'écoute et la lecture, la lecture et l'orthographe et à des corrélations relativement faibles entre la lecture et l'expression orale. Il y a lieu de poursuivre cet aspect fondamental de la problématique de l'enseignement intégré des composantes langagières. On pourrait s'interroger notamment sur les causes de l'existence ou de l'absence de corrélations entre les différentes paires de composantes, en essayant de préciser

davantage ce qui pourrait être commun à toutes les composantes langagières ou à des groupements de ces composantes et ce qui pourrait être spécifique à chacune.

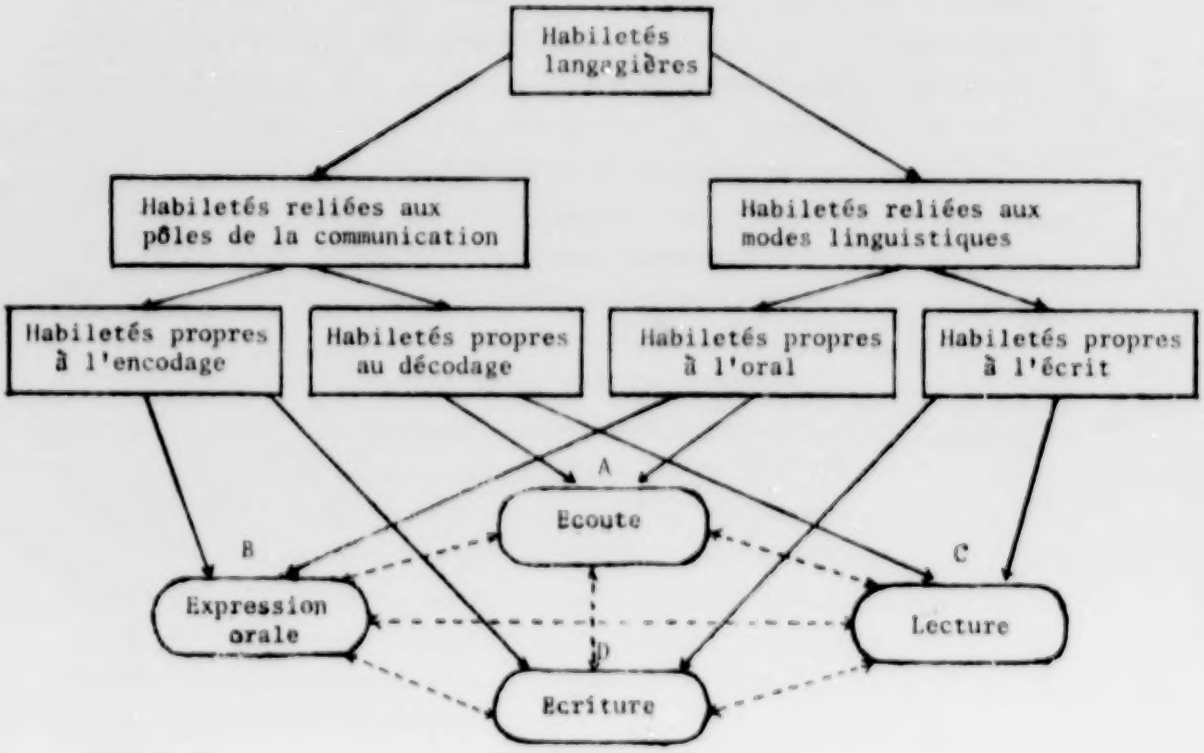
Certaines relations entre paires de composantes ont donné lieu à trop peu de recherches: lecture et expression écrite, expression orale et orthographe. D'autres n'ont suscité aucune recherche rapportée par les textes-synthèse: expression orale et expression écrite, écoute et expression orale, écoute et expression écrite. Il serait intéressant d'avoir plus de données concernant les relations entre ces composantes. Combinées à celles déjà obtenues, elles permettraient de dégager un tableau d'ensemble des relations qui s'établissent au niveau empirique entre les composantes langagières.

Un tableau pourrait permettre la formulation d'hypothèses explicatives plus fondées concernant les interrelations entre les composantes. Une de ces hypothèses avancerait que deux composantes entretiennent des rapprochements ou témoignent de spécificités selon qu'elles sont considérées par rapport au mode linguistique (oral ou écrit) dans lequel elles s'actualisent ou par rapport au pôle de la communication (compréhension ou expression) qu'elles réalisent.

Une telle distinction serait peut-être de nature à expliquer, par exemple, les contradictions frappantes entre les conceptions théoriques et les recherches expérimentales concernant les relations entre la lecture et l'orthographe. L'hypothèse serait que les corrélations très élevées tiendraient au fait que la lecture et l'orthographe porteraient sur un code commun, le code écrit, ce qui favoriserait beaucoup les transferts. Les transferts se réaliseraient bien que les opérations et les processus psychologiques impliqués dans la recherche de sens (lecture) d'une part et la production de signes conventionnels (orthographe) qui ont un sens (écriture) d'autre part témoignent des différences importances dégagées par les recherches théoriques. Dans le cas des

relations entre la lecture et l'orthographe, l'identité du mode linguistique utilisé aurait une influence suffisamment importante pour compenser les différences quant au pôle communicatif impliqué.

Une théorie des interrelations entre les composantes langagières de même que sa vérification expérimentale pourraient donc s'élaborer à partir d'un schéma comme le suivant, présenté simplement à titre d'illustration. Ce schéma articule un réseau hypothétique d'inter- et d'intra-relations touchant les deux points de vue postulés, l'un centré sur les deux pôles de la communication et l'autre sur les deux modes linguistiques.



Pour le moment, les recherches expérimentales laissent croire que les relations entre A et C, probablement à cause des habiletés de décodage, et entre C et D, (surtout l'orthographe) probablement à cause des habiletés propres à l'écrit, sont très fortes. Un tel schéma autorise à poser comme hypothèse que les relations entre A et B de même qu'entre

B et D pourraient, elles aussi, être très grandes. Quant aux relations entre B et C d'une part et A et D d'autre part, parce qu'il s'agit de composantes qui n'ont en commun ni l'aspect "pôle de communication", ni l'aspect "mode linguistique", elles seraient les plus faibles, ce qui a été confirmé par la méta-analyse portant sur la relation entre B et C.

On peut croire que ces habiletés, à cause du réseau d'interrelations postulé dont certaines ont été vérifiées expérimentalement, se renforcent mutuellement à des degrés divers. Si c'est le cas, il y a lieu de penser que l'enseignement devrait en tenir compte et développer des stratégies de décloisonnement des savoirs et d'enchaînement d'activités propices à ce que les habiletés se développent en prenant appui les unes sur les autres. Peu de recherches ont été rapportées dans ce sens. Seules celles qui ont essayé de vérifier si l'enseignement de l'écoute favorisait le développement de la lecture peuvent être reliées de loin à cette question. Toutefois, les résultats obtenus apparaissent contradictoires et il ne s'agissait pas nécessairement d'activités d'apprentissage qui s'enchaînaient.

Il apparaît donc pertinent de mener des recherches-action visant à développer des interventions pédagogiques en ce sens et des recherches expérimentales visant à vérifier les hypothèses concernant le renforcement mutuel de ces habiletés. Il serait utile de savoir quelles activités sont efficaces pour un tel renforcement et à quelles conditions elles le sont. De la sorte, on irait plus loin que la vérification trop globaliste et uni-causale réalisée par les recherches qui ont évalué le "Language Experience Approach".

Comme la quasi-totalité des recherches rapportées touchent à la lecture, les recherches proposées devraient aussi porter sur les relations entre les autres composantes langagières. Elles devraient également s'intéresser aux liens entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des autres matières scolaire: sciences humaines, mathématiques, arts, etc.

Les liens pédagogiques qu'il est possible d'établir entre les composantes langagières elles-mêmes, d'une part, et avec les autres matières scolaires, d'autre part, peuvent se réaliser par différents moyens: un enchaînement d'activités; l'exploitation de la complémentarité des différents programmes d'études au niveau des objectifs et des contenus; des activités reliées à un même thème; des activités structurées dans un projet, etc. Il faut croire que les recherches américaines répertoriées n'ont pas inclus de travaux portant sur les différents moyens de réaliser un certain décloisonnement, sinon une certaine intégration de l'enseignement de la langue maternelle.

Enfin, il faut signaler l'absence d'études rapportées sur les problèmes reliés à l'enseignement de la grammaire en soi ou dans la perspective d'un moyen d'enseignement ou de développement de l'orthographe, de l'écoute, de l'expression orale et écrite. On se rappelle que des recherches ont porté sur le développement des capacités métalinguistiques en relation avec la lecture. Mais elles se sont limitées surtout à un domaine et n'avaient que des visées descriptives. Il en ressort toutefois qu'il existerait des relations de facilitation réciproque entre la conscience de certains éléments linguistiques (le phonème, la syllabe, le mot, par exemple) et l'apprentissage de la lecture. Malgré la tradition anglo-saxonne qui veut que l'on enseigne la grammaire de façon implicite, les résultats de ces recherches rendent légitime la question de la pertinence de l'enseignement de notions linguistiques et des conditions de son efficacité éventuelle.

Ces notions, considérées la plupart du temps comme étant surtout ou exclusivement de nature grammaticale, pourraient aussi porter sur des variations linguistiques d'ordre dialectal et de registre de langue. Des recherches-action pourraient étudier la pertinence de la prise de conscience de tels éléments par rapport au développement de l'expression orale, particulièrement par rapport à l'appropriation du dialecte standard et à l'acquisition de l'orthographe, affectée dans une certaine mesure, semble-t-il, par des interférences dialectales.

De même, la question de la prise de conscience par les enfants d'éléments d'ordre pragmatique et discursif s'avérerait devoir faire l'objet de recherches-action pour en vérifier la faisabilité et l'intérêt pédagogique par rapport au développement des habiletés reliées à la compréhension et à la production de discours oraux et écrits.

ANNEXE

LES TYPES DE RECHERCHE

DESCRIPTIVE

Objectif: description de données de la réalité éducative empirique.

Moyens: étude comparative, étude développementale, enquête, étude de cas, monographie.

EXPERIMENTALE

Objectif: étude causale ou de corrélation en vue d'expliquer par le biais de variables indépendantes les facteurs influençant une (ou des) variables(s) dépendante(s).

Moyen: schème expérimental ou quasi expérimental.

RECHERCHE-ACTION

Objectif: solution de problèmes pédagogiques concrets.

Démarche:
1) identification du problème,
2) analyse et collecte des premières données,
3) hypothèses d'action pédagogique,
4) innovation contrôlée,
5) évaluation.

EVALUATIVE

Objectifs: évaluation de méthodes d'enseignement, de techniques, de programmes, etc.

Moyens:
- mesures de l'efficacité d'une méthode ou d'un programme à l'aide de tests standardisés ou autres,
- étude comparative de méthodes à l'aide de mesures appropriées,
- schème expérimental ou quasi expérimental.

THEORIQUE

Objectifs:
- étude de liens entre des données théoriques ou empiriques provenant de domaines disciplinaires et l'enseignement ou l'apprentissage de la langue maternelle;
- synthèse d'informations théoriques ou empiriques de nature synchronique ou historique;
- analyse critique de concepts, de pratiques, de matériels, de curricula, de programmes, etc.

Moyens:
- utilisation d'un cadre de référence,
- conceptualisation (définition des concepts),
- formulation explicite des relations entre les concepts.

REFERENCES: TEXTES-SYNTHESE

ALLEN, R.R. and K.L. BROWN (Eds.), 1976, Developing Communication Competence in Children, Stokie (Ill.), National Textbook.

ARTLEY, A.S., 1977, "Phonics Revisited", in Language Arts, vol. 54, no 2, pp. 121-126.

BARATZ, J.C., 1977, "The Relationship of Black English to Reading: A Review of Research", in Laffen, J.L. and R. Shuy (Eds.), Language Differences: Do They Interfere, Newark (Del.), IRA, pp. 101-113.

BARNITZ, J.G. 1979, "Developing Sentence Comprehension in Reading", in Language Arts, vol. 56, no 8, pp. 902-908, 958.

BARNITZ, J.G., 1980, "Black English and Other Dialects: Sociolinguistic Implications for Reading Instruction", in The Reading Teacher, vol. 33, no 7, pp. 779-786.

BARR, R., 1974, "Influence of Instruction on Early Reading", in Interchange, vol. 5, no 4, pp. 13-22.

BEERS, J.W., 1980, "Developmental Strategies of Spelling Competence in Primary School Children", in Henderson, E.H. and J.W. Beers (Eds.), Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A Reflection of Word Knowledge, Newark (Del.), IRA, pp. 36-45.

BEREITER, C., 1980, "Development in Writing", in Gregg, L.W. and E.R. Steinberg (Eds.), Cognitive Processes in Writing, Hillsdale (N.J.), Laurence Erlbaum Associates, pp. 73-93.

BLAIR, T.R. and W.H. RUPLEY, 1980, "ERIC/RCS: New Trends in Spelling Instruction" in The Reading Teacher, vol. 33, no 6, pp. 760-763.

BLOM, G.E., 1978, "The Role of Content in the Teaching of Reading", in Samuels, S.J. (Ed.), What Research Has to Say about Reading Instruction, Newark (Del.), IRA, pp. 121-134.

BLOUNT, N.S., 1973, "Research on Teaching Literature, Language and Composition", in Travers, R.M.W. (Ed.), Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally and Company, pp. 1072-1097.

BOEHNLEIN, M.M. and J.M. RITTY, 1977, "Integration of Communication Arts Curriculum: A Review", in Language Arts, vol. 54, no 4, pp. 372-377.

BREDART, S. et J.A. RONDAL, 1982, L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques, Bruxelles, Pierre Mardaga.

BROPHY, J.E. and T.L. GOOD, 1974, "The Influences of the Sex of the Teacher and Student on Classroom Behavior", in Teacher-Student Relationships, Causes and Consequences, New York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 199-239.

CAHEN, L.S., M.J. CRAUN and S.K. JOHNSON, 1971, "Spelling Difficulty - A Survey of the Research", in Review of Educational Research, vol. 41, pp. 281-301.

CALFEE, R.C. and P.A. DRUM, 1978, "Learning to Read: Theory, Research and Practice", in Curriculum Inquiry, vol. 8, no 3, pp. 183-249.

CALFEE, R.C., P.A. DRUM and R.D. ARNOLD, 1978, "What Research Can Tell the Reading Teacher about Assessment", in Samuels, S. Jay (Ed.), What Research Has to Say about Reading Instruction, Newark (Del.), IRA, pp. 135-164.

CARTER, S.M., 1978, "Interests and Reading", in Journal of Research and Development in Education, vol. 11, no 3, pp. 61-68.

COHEN, G., 1980, "Reading and Searching for Spelling Errors", in Frith, U. (Ed.), Cognitive Processes in Spelling, London, Academic Press, pp. 135-152.

CRIPER, C. and A. DAVIES, 1974, "Research on Spoken Language in the Primary School", in Davies, A. (Ed.), Language and Learning in Early Childhood, London, Heinemann, pp. 143-181.

CROWHURST, M., 1983, "Syntactic Complexity and Writing Quality: A Review", in Revue Canadienne de l'Education, vol. 8, no 1, pp. 1-16.

DESBERG, P.D., E. ELLIOTT and G. MARSH, 1980, "American Black English and Spelling", in Frith, U., Cognitive Processes in Spelling, New York, Academic Press, pp. 69-82.

DEVINE, T.G., 1968, "Reading and Listening: New Research Findings", in Elementary English, vol. 45, pp. 346-348.

DEVINE, T.G., 1977, "Listening: What Do We Know after Fifty Years of Research and Theorizing?", in Journal of Reading, vol. 21, no 4, pp. 296-304.

DILLINGOFSKI, M.S., 1979, "Sociolinguistics and Reading: A Review of the Literature", in The Reading Teacher, vol. 33, no 3, pp. 307-312.

DOWNING, J., 1980, "Cultural Expectations and Sex Differences in Reading", in Edwards, I.R. (Ed.), The Social Psychology of Reading, vol. 1.

DUPLESSIS, D., 1979, Apport de la lecture à l'apprentissage de l'orthographe d'usage, Université de Montréal, Département de psychologie, Mémoire de maîtrise inédit.

DWYER, C.A., 1973, "Sex Differences in Reading: An Evaluation and a Critique of Current Theories", in Review of Educational Research, vol. 43, pp. 455-467.

EDELSKY, C., 1978, "Teaching Oral Language", in Language Arts, vol. 55, no 3, pp. 291-296.

EEDS-KNIEP, M., 1979, "The Frenetic Fanatic Phonic Backlash", in Language Arts, vol. 56, no 8, pp. 909-917.

EHRI, L.C. 1979, "Linguistic Insight: Threshold of Reading Acquisition", in Waller, T.G. and G.E. McKinnon (Eds.), Reading Research: Advances in Theory and Practice, vol. 1, New York, Academic Press, pp. 63-114.

FIJALKOW, J., 1983, Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer? Montréal, Université de Montréal, Centre de diffusion du P.P.M.F. primaire, 2 tomes.

FITZGERALD, G.G., 1981, "I/T/A/: What Happened to It?", in Reading Improvement, vol. 18, no 1, pp. 37-41.

FOX, B.C., 1976, "How Children Analyze Language: Implications for Beginning Reading Instruction", in Reading Improvement, vol. 13, no 4, pp. 229-234.

GENISHI, C., 1979, "Letting Children Communicate: The Synthesis of Language Skills and Language", in Language Arts, vol. 56, no 6, pp. 628-633.

GRANGER, R.C., 1976, "The Nonstandard Speaking Child: Myths Past and Present", in Young Children, vol. 31, pp. 478-485.

GRAVES, D., 1981, "Research Update; Writing Research for the Eighties: What Is Needed", in Language Arts, vol. 58, no 2, pp. 197-206.

GROFF, P., 1973, "Children's Speech Errors and Their Spelling" in Elementary School Journal, vol. 74, no 2, pp. 88-96.

GROFF, P., 1974, "The Topsy-Turvy World of 'Sight' Words", in The Reading Teacher, vol. 27, pp. 572-578.

GROFF, P., 1975, "Reading Ability and Auditory Discrimination: Are They Related?", in The Reading Teacher, vol. 28, no 8, pp. 742-747.

GROFF, P., 1977, "The New Anti-Phonics", in The Elementary School Journal, vol. 77, pp. 323-332.

GROFF, P., 1979, "Speaking and Spelling", in Language Arts, vol. 56, no 1, pp. 26-33.

HALL, M.A., 1978, The Language Experience Approach for Teaching Reading: A Research Perspective, Newark (Del.), IRA, 2e ed.

HAMILL, D.D. and G. McNUTT, 1980, "Language Abilities and Reading: A Review of the Literature on their Relationship", in The Elementary School Journal, vol. 80, no 5, pp. 269-277.

HARBER, J.R. and D.N. BRYEN, 1976, "Black English and the Task of Reading" in Review of Educational Research, vol. 46, no 3, pp. 387-405.

HARRIS, A.J., 1979, "The Effective Teacher of Reading, Revisited", in The Reading Teacher, vol. 33, no 2, pp. 135-140.

KAVALE, K. and R. SCHREINER, 1978, "Psycholinguistic Implications for Beginning Reading Instruction", in Language Arts, vol. 55, no 1, p. 34-40.

KOENKE, K., 1978, "Motivation and Reading", in Language Arts, vol. 55, no 8, pp. 998-1002.

LAHADERNE, H.M., 1976,"Feminized Schools - Unpromising Myth to Explain Boys' Reading Problems", in The Reading Teacher, vol. 29, no 8, pp. 776-786.

LAMB, P., 1975, "How Important Is Instruction in Phonics?", in The Reading Teacher, vol. 29, no 1, pp. 15-19.

LEU, D.J. 1982, "Oral Reading Error Analysis: A Critical Review of Research and Application", in Reading Research Quarterly, vol. 17, no 3, pp. 420-437.

LOTTO, L.S., 1978, "What Research Says about Beginning Reading", in Shane, H.G. and J. Walden (Eds.), Classroom Relevant Research in the Language Arts, Washington (D.C.), Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 61-72.

McCONAUGHY, S.H., 1978, "Word Recognition and Word Meaning in the Total Reading Process", in Language Arts, vol. 55, no 8, pp. 946-956.

MEDLEY, D.M., 1977, Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-Product Research, Washington (D.C.), American Association of Colleges for Teacher Education.

MONTEITH, M.K., 1979, "ERIC/RCS: Choosing a Beginning Reading Program", in The Reading Teacher, vol. 33, no 3, pp. 376-380.

MOORE, D., 1971, "Language Research and Preschool Language Training", in Lavatelli, C. (Ed.), Language Training in Early Childhood Education, Urbana, University of Illinois Press, pp. 3-48.

MOORE, J.C., C.J. JONES and D.C. MILLER, 1980, "What We Know after a Decade of Sustained Silent Reading", in The Reading Teacher, vol. 33, no 4, pp. 445-450.

MORAY, G., 1978, "What Does Research Say about the Reading Interests of Children in the Intermediate Grades", in The Reading Teacher, vol. 31, no 7, pp. 763-768

MUMA, J.R., 1978, Language Handbook: Concepts, Assessment, Intervention, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.

O'DONNELL, H., 1979, "ERIC/RCS, Children Writing: Process and Development", in Language Arts, vol. 56, no 7, pp. 839-843.

PETTY, W., 1978, "The Writing of Young Children", in Cooper, C.R. and L. Odell (Eds.), Research on Composing: Points of Departure, Urbana (Ill.), National Council of Teachers of English, pp. 73-83.

PFLAUM, S.W., H.J. WALBERG, M.L. KAREGIANES et al., 1980, "Reading Instruction: A Quantitative Analysis", in Educational Researcher, vol. 9, no 7, pp. 12-18.

RONDAL, J.A., 1978, Langage et éducation, Bruxelles, Pierre Mardaga.

ROSENSHINE, B.V. and D.C. BERLINER, 1978, "Academic Engaged Time", in British Journal of Teacher Education, vol. 4, pp. 3-16.

SADOSKI, M.C., 1980, "Ten Years of Uninterrupted Sustained Silent Reading", in Reading Improvement, vol. 17, no 2, pp. 153-156.

SAMUELS, S.J., 1980, "The Age-Old Controversy between Holistic and Subskill Approaches to Beginning Reading Instruction Revisited", in McCullough C.M., Inchworm, Inchworm: Persistent Problems in Reading Education, Newark (Del.), IRA, pp. 202-221.

SEITZ, V., 1977, Social Class and Ethnic Groups Differences in Learning to Read, Newark (Del.), IRA.

SHANAHAN, T., 1980, "The Impact of Writing Instruction on Learning to Read", in Reading World, vol. 19, pp. 357-368.

SOMERVILL, M.A., 1975, "Dialect and Reading: A Review of Alternative Solutions", in Review of Educational Research, vol. 45, pp. 247-262.

TAYLOR, G. C., 1981, "Findings from Research on Teacher Effectiveness", in The Reading Teacher, vol. 35, no 3, 726-730.

TEMPLETON, S., 1979, "The Circle Game of English Spelling: A Reappraisal for Teachers", in Language Arts, vol. 56, no 7, pp. 789-797.

THOMPSON, G.B., 1975, "Sex Differences in Reading Attainments", in Educational Research, vol. 18, no 1, pp. 16-23.

TUMAN, M.C., 1980, "A Comparative Review of Reading and Listening Comprehension", in Journal of Reading, vol. 23, no 8, pp. 698-704.

USOVA, M., 1978, "A Synthesis of Research on Reading and the Disadvantaged", in Reading World, vol. 18, pp. 176-185.

VENEZKY, R.L., 1970, "Nonstandard English and Reading", in Elementary English, vol. 47, pp. 334-345.

VENEZKY, R.L., 1978, "Reading Acquisition: the Occult and the Obscure", in Murray, B. and J.J. Pikulski (Eds.), The Acquisition of Reading: Cognitive, Linguistic and Perceptual Prerequisites, Baltimore, University Park Press, pp. 1-22.

WANAT, F., 1976, "Reading Readiness", in Visible Language, vol. 10, no 2, pp. 101-127.

WASHBURNE, C., 1972, "Short Papers on Readiness, Reading Interests, Vocabulary Development and Comprehension", in Elementary English, vol. 49, no 4, pp. 533-551.

WILDMAN, D. M. and M. KLING, 1978-1979, "Semantic, Syntactic and Spatial Anticipation in Reading", in Reading Research Quarterly, vol. 14, no 2, pp. 128-164.

WILLIAMS, J.P., 1973, "Learning to Read: A Review of Theories and Models", in Reading Research Quarterly, vol. 8, pp. 121-146.

ZUTELL, J., 1978, "Some Psycholinguistic Perspectives on Children's Spelling", in Language Arts, vol. 55, no 7, pp. 844-850.

REFERENCES: RECHERCHES CITEES

ALLINGTON, R.L. and M.S. STRANGE, 1977, "Effects of Grapheme Substitutions in Connected Text upon Reading Behaviors", in Visible Language, vol. 11, no 3, pp. 285-297.

AMES, W.S., C.L. ROSEN and A.V. OLSON, 1971, "The Effects of Non-Standard Dialect on the Oral Reading Behavior of Fourth Grade Black Children", in Braun, C. (Ed.), Language, Reading and the Communication Process, Newark (Del.), IRA, pp. 63-70.

ANDERSON, J.R. and G.H. BOWER, 1972, "Recognition and Retrieval Processes in Free Recall", in Psychological Review, vol. 79, no 3, pp. 97-123.

ANDERSON, L.M., D.M. EVERTSON and J.E. BROPHY, 1979, "An Experimental Study of Effective Teaching in First-Grade Reading Groups", in Elementary School Journal, vol. 79, no 4, pp. 193-223.

ARNOLD, R., 1968, "The Achievements of Boys and Girls Taught by Men and Women Teachers", in The Elementary School Journal, vol. 68, pp. 367-371.

ASBURY, C.A., 1973, "Cognitive Correlates of Discrepant Achievement in Reading", in Journal of Negro Education, vol. 42, no 2, pp. 123-133.

ASHER, S.R., 1979, "Referential Communication", in Whitehurst, G.J. and Zimmerman (Eds.), The Functions of Language and Cognition, New York, Academic Press, pp. 175-197.

ASHER, S.R. and J. N. GOTTMAN, 1973, "Sex of Teacher and Student Reading Achievement", in Journal of Educational Psychology, vol. 65, pp. 168-171.

ASHER, S.R. and R.A. MARKELL, 1974, "Sex Differences in Comprehension of High- and Low-Interest Reading Material", in Journal of Educational Psychology, vol. 60, no 5, pp. 680-687.

ATKINSON, R.D., 1968, "Computarized Instruction and the Learning Process", in American Psychologist, vol. 23, pp. 225-239.

AU, K.H., 1977, "Analysing Oral Reading Errors to Improve Reading Instruction", in The Reading Teacher, vol. 31, pp. 46-49.

BAILEY, B. L., 1966, "A Crucial Problem in Language Intervention as It Relates to the Disadvantaged", in IRCD Bulletin, vol. 2, no 3a, pp. 1-20.

BAKER, G., 1977, "A Comparison of Traditional Spelling with Phonemic Spelling of Fifth and Sixth Grade Students", in Dissertation Abstracts International, vol. 38, p. 2514-A.

BALOW, I. H., 1963, "Sex Differences in First Grade Reading", in Elementary English, vol. 40, pp. 303-306, 320.

BARNITZ, J.G. 1978, Children's Development of Syntactic Aspects of Reading Comprehension: Pronoun-Referent Structures, Champaign (Ill.), University of Illinois, Doctoral Dissertation.

BARR, R., 1972, "The Influence of Instructional Conditions on Word Recognition Errors", in Reading Research Quarterly, vol. 7, pp. 509-529.

BARR, R.C., 1974, "Instructional Pace Differences and Their Effect on Reading Acquisition", in Reading Research Quarterly, vol. 9, no 4, pp. 526-554.

BARRON, R.U., 1978, "Access to Meanings of Printed Words: Some Implications for Reading and for Learning to Read", in Murray, F.B. (Ed.), The Recognition of Words, Newark (Del.) IRA, pp. 34-56.

BARTEL, N.R. and J. AXELROD, 1973, "Nonstandard English Usage and Reading Ability in Black Junior High Students", in Exceptional Children, no 39, pp. 653-655.

BAKEMAN, D.R. and F.J. ZIDONIS, 1966, The Effect of a Study of Transformational Grammar on the Writing of Ninth and Tenth Graders, Champaign (Ill.), National Council of Teachers of English.

BEERS, J.W., 1974, First and Second Grade Children's Developing Orthographic Concepts of Tense and Lax Vowels, Charlottesville (Va.), University of Virginia, Doctoral Dissertation.

BEERS, J.W., 1976, "High and Low Frequency Words: How First and Second Graders Spell Them and Why", Paper presented at the International Reading Association Convention, Anaheim (Ca.).

BEERS, J.W., C. BEERS and K. GRANT, 1977, "The Logic Behind Children's Spelling", in The Elementary School Journal, vol. 77, pp. 238-242.

BEERS, J.W. and E. HENDERSON, 1977, "First Grade Children's Developing Orthographic Concepts", in Research in the Teaching of English, vol. 11, no 2, pp 133-148.

BELL, A.E. and D.S. ABRAHAMSON, 1976, "A Multivariate Prediction of Grade One Reading Achievement according to Socioeconomic Locale and School Structure", in Catalog of Selected Documents in Psychology, vol. 6, pp. 121-122.

BELLACK, A., R. HYMAN, F. SMITH and H. KLIEBARD, 1966, The Language of the Classroom, New York, Teachers' College Press.

BENNETT, D.A., 1966, "A Comparison of the Achievement of Fifth Grade Pupils Having Male Teachers with Those Having Female Teachers", in Dissertation Abstracts International, vol. 27, p. 4032-A.

BENNETT, N., 1977, Teaching Styles and Pupil Progress, London, Open Books.

BEREITER, C. and S. ENGELMANN, 1966, Teaching Disadvantaged Children in the Preschool, Engelwood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.

BEREITER, C., E.D. WASHINGTON, S. ENGELMANN and J. OSBORN, 1969, Research and Development Program on Preschool Disadvantaged Children, Vol. II: Curriculum Development and Evaluation, Urbana (Ill.), University of Illinois, ED 036664.

BERNSTEIN, B., 1964, "Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences", in Gumperz, J. and D. Hymes (Eds.), The Ethnography of Communication, Part 2, Special Publication of the American Anthropologist, vol. 66, no 6, pp. 55-59.

BERNSTEIN, B., 1971a, "A Sociolinguistic Approach to Socialization: With Some Reference to Educability", in Williams, F. (Ed.), Language and Poverty, Chicago, Markham, pp. 25-61.

BERNSTEIN, B., 1971b, Class, Codes and Control, London, Routhledge and Kegan Paul.

BERNSTEIN, B., 1973, "Education Cannot Compensate for Society", in School and Society: A Sociological Reader (préparé par l'équipe du cours "School and Society" à l'Open University de Londres), London, Routhledge and Kegan Paul.

BIEMILLER, A., 1970, "The Development of the Use of Graphic and Contextual Information as Children Learn to Read", in Reading Research Quarterly, vol. 6, pp. 75-96.

BLACK, J.R., 1972, "But Will They Ever Lern to Spel Korectly?", in Educational Research, vol. 14, pp. 171-178.

BOND, G.L. and R. DYKSTRA, 1967, "The Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction", in Reading Research Quarterly, vol. 2, pp. 5-142.

BOWERMAN, M., 1976, "Semantic Factors in the Acquisition of Rules for Word Use and Sentence Construction", in Morehead, D. and R. Morehead (Eds.), Normal and Deficient Child Language, Baltimore, University Park Press.

BOYD, G.A. and A.G. TALBERT, 1971, Spelling in the Elementary School, Colombus (Oh.), Charles E. Merrill.

BRITTON, J., T. BURGESS, N. MARTIN, A. McLEOD and H. ROSEN, 1975, The Development of Writing Abilities (11-18), London, Macmillan Education.

BROOKS, G., 1977, "An Investigation of the Relationship of Syntactic Complexity to Reading Comprehension", Paper presented at the 22nd Annual International Reading Association Convention, Miami.

BROPHY, J.E. and T.L. GOOD, 1970, "Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data", in Journal of Educational Psychology, vol. 61, pp. 365-374.

BROWN, R., 1973, A First Language, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

BROWN, R. and U. BELLUGI, 1964, "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax", in Harvard Educational Review, vol. 34, pp. 133-151.

BROWN, R., C. CAZDEN and U. BELLUGI, 1969, "The Child's Grammar from I to 3", in Hill, J.B., Symposium on Child Psychology, vol. 2, Minneapolis, University of Minneapolis Press, pp. 28-73.

BROWN, R. and C. HANLON, 1970, "Derivational Complexity and Order of Acquisition", in Hayes, J. (Ed.), Cognition and the Development of Language, New York, Wiley, pp. 11-53.

BROWN, V.L., 1968, Language Pattern Interference in Oral Reading of Selected Urban Negro First-Graders, University of Kansas, Doctoral Dissertation.

BRUCE, D.J., 1964, "An Analysis of Word Sounds by Young Children", in British Journal of Educational Psychology, vol. 34, pp. 158-170.

BURKE, E., 1976, "A Developmental Study of Children's Reading Strategies", in Educational Review, vol. 29, pp. 30-46.

CAGNEY, M.A., 1977, "Children's Ability to Understand Standard English and Black Dialect", in The Reading Teacher, vol. 30, pp. 607-610.

CALFEE, R., R. CHAPMAN and R. VENEZKY, 1972, "How a Child Needs to Think to Learn to Read", in Gregg, L.W. (Ed.), Cognition in Learning and Memory, New York, John Wiley, pp. 139-182.

CALLAWAY, R., B.W. JERROLDS and W. GWALTNEY, 1974, "The Relationship between Reading and Language Achievement and Certain Sociological and Adjustment Factors", in Reading Improvement, vol. 11, pp. 19-26.

CANE, B. and J. SMITHER, 1971, The Roots of Learning, Slough, England, National Foundation for Educational Research.

CARLSEN, G.R., 1967, Books and the Teenage Reader, New York, Harper and Row.

CAZDEN, C., 1965, Environmental Assistance to the Child's Acquisition of Grammar, Harvard University, Doctoral Dissertation.

CAZDEN, C., 1972, Child Language and Education, New York, Holt, Rinehart and Winston.

CHALL, J., 1967, Learning to Read: The Great Debate, New York, McGraw-Hill.

CHOMSKY, C., 1969, The Acquisition of Syntax in Children from Five to Ten, Cambridge (Mass.), MIT Press.

CHRISTENSEN, K.E., 1972, "Language Facility of Kindergarten Children", in Elementary English, vol. 49, pp. 1107-1111, 1119.

CICIRELLI, V.G., 1967, "Sibling Constellation Creativity, IQ and Academic Achievement", in Child Development, vol. 38, pp. 481-490.

CLAPP, R., 1967, The Relationship of Teacher Sex to Fifth Grade Boys' Achievement Gains and Attitudes Toward School, Stanford University, Doctoral Dissertation.

CLARK, E.V. and E. ANDERSEN, 1979, "Spontaneous Repairs: Awareness in the Process of Acquiring Language", Paper presented at the Biennal Meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.

CLARK, M.M., 1970, Reading Difficulties in Schools, Harmondsworth, Penguin.

CLAY, M.M., 1968, "A Syntactic Analysis of Reading Errors", in Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 7, pp. 434-438.

COHEN, A.S., 1974-75, "Oral Reading Errors of First Grade Children Taught by a Code Emphasis Approach", in Reading Research Quarterly, vol. 10, no 4, pp. 615-650.

COHEN, S.A. and G.S. KORNFELD, 1970, "Oral Vocabulary and Beginning Reading in Disadvantaged Black Children", in The Reading Teacher, vol. 24, no 1, pp. 33-38.

COMBS, W., 1976, "Further Effects of Sentence-Combining Practice on Writing Ability", in Research in the Teaching of English, vol. 10, pp. 137-149.

COMBS, W., 1977, "Sentence-Combining Practice: Do Gains in Judgments of Writing 'Quality' Persist?", in Journal of Educational Research, vol. 70, pp. 318-321.

CONWAY, J., 1976, "On the Road to Reading", Los Angeles, University of California, Unpublished manuscript.

COOKE, F.J., 1900, "Reading in the Primary Grades", in The Course of Study (Publication of the Chicago Institute), vol. 1, pp. 111-115.

COOPER, A.J.R. and A. MONK, 1976, "Learning for Recall and Learning for Recognition", in Brown, J. (Ed.), Recall and Recognition, New York, John Wiley, pp. 75-102.

CRAMER, R.L., 1968, An Investigation of the Spelling Achievement of Two Groups of First-Grade Classes on Phonologically Regular and Irregular Words and in Written Composition, University of Delaware, Doctoral Dissertation.

CRONNELL, B.A., 1973, Black English and the Spelling of Final Consonant Clusters, Los Angeles, University of California, Doctoral Dissertation.

CROWHURST, M., 1980, "Syntactic Complexity and Teachers' Quality Ratings of Narrations and Arguments", in Research in the Teaching of English, vol. 14, pp. 223-231.

CROWL, T.K. and W.H. MacGINITIE, 1976, "The Influence of Students' Speech Characteristics on Teachers' Evaluations of Oral Answers", in Singer, H. and R.B. Ruddell (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading, Newark (Del.), IRA, pp. 440-447.

DAVIS, M.W., 1967, A Comparative Analysis of Sentences Written by Eigth Grade Students Instructed in Transformational-Generative Grammar and Traditional Grammar, Boston (Mass.), Boston University, Doctoral Dissertation.

DAVIS, O.L. and J.J. SLOBODIAN, 1967, "Teacher Behavior toward Boys and Girls during First Grade Reading Instruction", in American Educational Research Journal, vol. 4, pp. 261-270.

De LAWTER, J., 1970, Oral Reading Errors of Second Grade Children Exposed to Two Different Reading Approaches, New York, Columbia University, Teachers College, Doctoral Dissertation.

DESBERG, P., G. MARSH and D. WOLFF, 1977, "Relationship between Non-Standard Dialect and Academic Achievement", Paper presented at the Third International Conference on Educational Testing, Leyden, the Netherlands.

DEUTSCH, M., 1965, "The Role of Social Class in Language Development and Cognition", in American Journal of Orthopsychiatry, vol. 35, pp. 78-88.

DIACK, H., 1960, Reading and the Psychology of Perception, New York, Philosophical Library.

DOLLINGER, R.A. and D.N. WALKER, 1978, "The Effect of Three Methods of Presentation and Socio-Economic Class on Recognition Performance in the Presentation of Low Frequency Words to Kindergarteners", in Journal of Reading Behavior, vol. 10, pp. 303-305.

DOUGLAS, J.W.B., 1964, The Home and the School, London, MacGibbon Kee.

DOWNING, J., 1964, Downing Readers. An ITA Series, London, Initial Teaching Publishing.

DOWNING, J. and B. JONES, 1966, "Some Problems of Evaluating i.t.a. A Second Experiment", in Educational Research, vol. 8, no 2, pp. 100-114.

DOWNING, J., L. OLLILA and P. OLIVER, 1977, "Concepts of Language in Children from Differing Socio-Economic Backgrounds", in Journal of Educational Research, vol. 70, pp. 277-281.

DOYLE, W., G. HANCOCK and E. KIFER, 1972, "Teachers' Perceptions: Do They Make a Difference?", in Journal of the Association for the Study of Perception, vol. 7, pp. 21-30.

DUBOIS, J., 1971, "A Comparison of Reading Attitudes between First Grade Reading Instruction in I/T/A and T/O", in Contemporary Education, vol. 42, pp. 169-172.

DUKER, S., 1965, "Listening and Reading", in The Elementary School Journal, vol. 65, pp. 321-329.

DUNWELL, S., 1972, Report on WRITE: Computer Assisted Instruction Course in Written English Usage, Poughkeepsie (N.Y.), Shared Education Computer Systems.

DUQUETTE, R.J., 1970, An Experimental Study Comparing the Effect of a Specific Program of Sight Vocabulary upon Reading and Writing Achievement of Selected First and Second Grade Children, Arizona State University, Doctoral Dissertation.

DURKIN, D., 1972, Teaching Them to Read, Boston, Allyn and Bacon.

DURRELL, D.D., 1969, "Listening Comprehension Versus Reading Comprehension", in Journal of Reading, vol. 12, pp. 455-460.

DYKSTRA, A.R., 1968, "Summary of the Second-Grade Phase of the Cooperative Research Program in Primary Reading Instruction", in Reading Research Quarterly, vol. 4, pp. 49-70.

DYKSTRA, A.R., and R. TINNEY, 1969, "Sex Differences in Reading Readiness, First-Grade Achievement and 2nd-Grade Achievement", in Figurel, J.A. (Ed.), Reading and Realism, Newark (Del.), IRA., pp. 623-628.

ECKERT, H.M., 1975, "Factorial Analyses of Perceptual Motor and Reading Skills", in Reading Research Quarterly, vol. 46, no 1, pp. 85-91.

EHRI, L.C., 1976, "Word Learning in Beginning Readers and Prereaders: Effects of Form Class and Defining Contexts", in Journal of Educational Psychology, vol. 68, pp. 832-842.

EHRI, L.C., 1978, "Beginning Reading from a Psycholinguistic Perspective: Amalgamation of Word Identities", in Murray, F.B. (Ed.), The Development of the Reading Process, Newark (Del.), IRA.

ELDER, R.D., 1966, A Comparison of the Oral Reading of Groups of Scottish and American Children, University of Michigan, Doctoral Dissertation.

ELKIND, D., J. HORN and G. SCHNEIDER, 1965, "Modified Word Recognition, Reading Achievement and Perception De-Centralization", in Journal of Genetic Psychology, vol. 107, pp. 235-251.

ELLEY, W.B. and N.A. REID, 1969, Progressive Achievement Tests: Reading Comprehension and Reading Vocabulary, Wellington, New Zealand Council for Educational Research.

EVANS, H.M. and J.C. TOWNER, 1975, "Sustained Silent Reading: Does It Increase Skills?", in The Reading Teacher, vol. 29, no 2, pp. 155-156.

EVERTSON, C., J.E. BROPHY and T.L. GOOD, 1973, Communication of Teacher Expectations: Second Grade, University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

FAGOT, B. and G. PATTERSON, 1969, "An in Vivo Analysis of Reinforcing Contingencies for Sex Role Behaviors in the Preschool Child", in Developmental Psychology, vol. 1, pp. 563-568.

FARNHAM-DIGGORY, S., 1967, "Symbol and Synthesis in Experimental Reading", in Child Development, vol. 38, pp. 221-231.

FELSENTHAL, H., 1974, "Sex Differences in Teacher-Pupil Interaction in First Grade Reading Instruction", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

FESHBACH, S., H. ADELMAN and W. FULLER, 1977, "Prediction of Reading and Related Academic Problems", in Journal of Educational Psychology, vol. 69, no 4, pp. 299-308.

FIJALKOW, J., J. CAMBON et M. JIMENEZ, 1980, "Techniques pour l'étude de l'anticipation au cours de la lecture", in Psychologie et éducation, vol. 4, no 1, pp. 3-18.

FLAVELL, J.H. et al., 1968, The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children, New York, John Wiley.

FLETCHER, J.I. and R.C. ATKINSON, 1972, "Evaluation of the Stanford CAI Program in Initial Reading", in Journal of Educational Psychology, vol. 63, pp. 597-602.

FLOWER, L., 1979, "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", in College English, vol. 41, pp. 19-37.

FORSLUND, M.A. and R.E. HULL, 1974, "Teacher Sex and Achievement among Elementary School Pupils", in Education, vol. 95, pp. 87-89.

FOSHAY, A.W., 1962, Educational Achievements of Thirteen-Year-Olds in Twelve Countries, Hambourg, UNESCO Institute for Education.

FREDERICK, N.A., 1973, "A Study of the Relationship among General Ability, Reading Achievement, Sex and Knowledge of Selected Phoneme-Grapheme Correspondences in Grades 4, 5 and 6", in Dissertation Abstracts International, vol. 34, pp. 508-509.

FRY, E., 1967, "First Grade Reading Instruction Using Diacritical Marking System, Initial Teaching Alphabet and Basal Reading System", in The Reading Teacher, vol. 20, no 8, pp. 687-693.

FRY, M.A., 1967, A Transformational Analysis of the Oral Language Structure Used by Two Reading Groups at the Second Level, University of Iowa, Doctoral Dissertation.

GARDNER, D.E.M., 1966, Experiment and Tradition in Primary Schools, London, Methuen.

GARDNER, H.E., 1974, "Metaphors and Modalities: How Children Project Polar Adjectives onto Diverse Domains", in Child Development, vol. 45, pp. 84-91.

GARDNER, H., M. KIRCHER, E. WINNER and D. PERKINS, 1975, "Children's Metaphoric Productions and Preferences", in Journal of Child Language, vol. 2, pp. 125-141.

GATES, A., 1961, "Sex Differences in Reading Ability", in The Elementary School Journal, vol. 61, pp. 431-434.

GIBSON, E.J., 1970, "The Ontogeny of Reading", in American Psychologist, vol. 25, pp. 136-143.

GIBSON, E.J., H. OSSER and A. PICK, 1963, "A Study of the Development of Grapheme-Phoneme Correspondences", in Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 2, pp. 142-146.

GILES, D.E., 1966, The Effect of Two Approaches to Reading Instruction upon the Oral Language Development of First Grade Pupils, North Texas State University, Doctoral Dissertation.

GILLOOLY, W.B., 1966, "The Promise of i.t.a. Is a Delusion", in Phi Delta Kappan, vol. 47, no 10, pp. 545-550.

GIULIANI, G., 1968, "The Relationship of Self-Concept and Verbal-Mental Ability to Levels of Reading Readiners amongst Kindergarten Children", in Dissertation Abstracts International, vol. 28, p. 3866-B.

GLASS, A.L., K.J. HOLYAK and N.E. KOSSAN, 1977, "Children's Ability to Detect Semantic Contradictions", in Child Development, vol. 48, pp. 279-283.

GOLD, U.Y., 1976, "The Effect of an Experimental Program Involving Acquisition of Phoneme-Grapheme Relationships Incorporating Criterion-Referenced Tests with Evaluative Feedback upon Spelling Performance of Third Grade Pupils", in Dissertation Abstracts International, vol. 37, pp. 1959 A - 1960 A.

GOLDBERG, M.L., 1973, The Effects of Various Approaches to Beginning Reading, New York, Columbia University, Teachers College.

GOLDSTEIN, D.M., 1976, "Cognitive-Linguistic Functioning and Learning to Read in Preschoolers", in Journal of Educational Psychology, vol. 68, pp. 680-688.

GOLUB, L., 1975, "Stimulating and Receiving Children's Writing: Implications for an Elementary Writing Curriculum", in Larsen, R.L. (Ed.), Children and Writing in the Elementary School: Theories and Techniques, New York, Oxford.

GOOD, T.L., and J.E. BROPHY, 1971, "Analysing Classroom Interaction: A More Powerful Alternative", in Educational Technology, vol. 11, pp. 34-61.

GOOD, T.L., J.N. SIKES and J.E. BROPHY, 1973, "Effects of Teacher Sex and Student Sex on Classroom Interaction", in Journal of Educational Psychology, vol. 65, pp. 74-87.

GOODACRE, E.J., 1967, Reading in Infant Classes, Slough, England, National Foundation for Educational Research.

GOODACRE, E.J., 1968, Teachers and their Pupils' Home Background, Slough, England, National Foundation for Educational Research.

GOODMAN, K.S., 1967, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", in Journal of the Reading Specialist, vol. 6, pp. 126-135.

GOODMAN, K.S., 1968a, Study of Children's Behavior While Reading Orally, Final Report Project, 5425.

GOODMAN, K.S., 1968b, "The Psycholinguistic Nature of the Reading Process", in The Psycholinguistic Nature of the Reading Process, Detroit (Mich.), Wayne State, University Press, pp. 13-26.

GOODMAN, K.S., 1969, "Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics" in Reading Research Quarterly, vol. 5, no 1, pp. 9-30.

GOODMAN, K.S., 1973, "Miscues: Windows of the Reading Process", in Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction, Urbana (Ill.), National Council of Teachers of English.

GOODMAN, K.S. and C. BUCK, 1973, "Dialect Barriers to Reading Comprehension Revisited", in The Reading Teacher, vol. 27, no 1, pp. 6-12.

GOODMAN, K.S. and C.L. BARKE, 1973, Theoretically Based Studies of Patterns of Miscues in Oral Reading Performance (U.S.O.E. Project No. 90375), Washington (D.C.), Department of Health, Education and Welfare.

GOODMAN, K.S. and Y. GOODMAN, 1976, "Learning to Read Is Natural", Paper presented at Conference on Theory and Practice of Beginning Reading Instruction, Pittsburgh.

GOODMAN, K.S. and Y. GOODMAN, 1977, "Learning about Psycholinguistic Processes by Analysing Oral Reading", in Harvard Educational Review, vol. 47, pp. 317-333.

GOODMAN, Y. and J. GREENE, 1977, "Grammar and Reading in the Classroom", in Shuy, R. (Ed.), Linguistic Theory: What Can It Say About Reading?, Newark (Del.), IRA, pp. 18-30.

GOTTSCHALK, J., M.P. BRYDEN and M.S. RABINOVITCH, 1964, "Spatial Organization of Children's Responses to a Pictorial Display", in Child Development, vol. 35, pp. 811-815.

GOUGH, P.B., 1972, "One Second of Reading", in Kavanagh, J.F. and I.G. Mattingly (Eds.), Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading, Cambridge (Mass.), MIT Press.

GRANOWSKY, S. and W. KROSSNER, 1970, "Kindergarten Teachers as Models for Children's Speech", in The Journal of Experimental Education, vol. 38, pp. 23-29.

GRAVES, D.H., 1973, Children's Writing: Research Directions and Hypotheses Bases Upon an Examination of the Writing Process of Seven-Year-Old Children, Buffalo (N.Y.), State University of New York, Doctoral Dissertation.

GRAVES, D.H., 1975, "An Examination of the Writing Process of Seven-Year-Old Children", in Research in the Teaching of English, vol. 9, no 3, pp. 229-241.

GRAY, W.S., 1956, L'enseignement de la lecture et de l'écriture, Paris, UNESCO.

GREEN, D.R., R.L. HENDERSON and H.C. RICHARDS, 1969, "Learning to Recognize Words and Letters on a CAI Terminal", in Figurel, J.A. (Ed.), Reading and Realism, Newark (Del.), IRA.

GREGG, V., 1976, "Word Frequency, Recognition and Recall", in Brown, J. (Ed.), Recall and Recognition, New York, John Wiley, pp. 185-216.

GRIFFIN, J., 1972, Influence Strategies: Theory and Research. A Study of Teacher Behavior, Columbia (Mo.), The University of Missouri, Doctoral Dissertation.

GRIFFITH, B.J., 1975, "The Effects of Race, Sex, Testing Method and Reading Ability on Systematic Errors in Paired Associate Learning in Beginning Reading", in Dissertation Abstracts International, vol. 35 (8-A), pp. 4858-4859.

GROFF, P., 1978, "Children's Spelling of Features of Black English", in Research in the Teaching of English, vol. 12, no 1, pp. 21-28.

GROOBMAN, D.E., J.R. FORWARD and C. PETERSON, 1976, "Attitudes, Self-Esteem, and Learning in Formal and Informal Schools", in Journal of Educational Psychology, vol. 68, no 1, pp. 32-35.

GROTTENTHALER, J., 1970, "A Comparison of the Effectiveness of Three Programs of Elementary School Spelling", in Dissertation Abstracts International, vol. 31, p. 2004-A.

GUMPERZ, J. and E. HERASIMCHUK, 1972, "The Conversational Analysis of Social Meaning: A Study of Classroom Interaction", in Shuy, R. (Ed.), Sociolinguistics, Georgetown, Monograph Series on Language and Linguistics, pp. 99-134.

GUTHRIE, J.T., 1973, "Models of Reading and Reading Disability", in Journal of Educational Psychology, vol. 65, pp. 9-18.

GUTHRIE, J.T., 1982, "Status and Influence of Research Synthesis in Reading", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

HAHN, H.T., 1966, "Three Approaches to Beginning Reading Instruction, ITA, Language Experience and Basic Readers", in The Reading Teacher, vol. 19, pp. 590-594.

HAHN, H.T., 1967, "Three Approaches to Beginning Reading Instruction - ITA, Language Experience and Basic Readers - Extended to Second Grade", in The Reading Teacher, vol. 20, no 8, pp. 711-715.

HAKE, R. and J.M. WILLIAMS, 1979, "Sentence Expanding: Not Can, or How, but When", in Daiker, D., A. Kerek and M. Morenberg (Eds.), Sentence Combining and the Teaching of Writing, Akron, L. and S. Books, pp. 134-146.

HALL, M.A., 1965, The Development and Evaluation of a Language Experience Approach to Reading with First-Grade Culturally Disadvantaged Children, University of Maryland, Doctoral Dissertation.

HALL, V.C., R. SALVI, L. SEGGEV and E. CALDWELL, 1970, "Cognitive Synthesis, Conservation and Task Analysis", in Developmental Psychology, vol. 2, pp. 423-428.

HALL, V.C. and R.R. TURNER, 1974, "The Validity of the 'Different Language Explanation' for Poor Scholastic Performance by Black Students", in Review of Educational Research, vol. 44, no 1, pp. 69-81.

HANSON, E. and H.A. ROBINSON, 1967, "Reading Readiness and Achievement of Primary Grade Children of Different Socio-Economic Strata", in The Reading Teacher, vol. 21, no 1, pp. 52-56.

HARBER, J.R., 1977, "Influence of Presentation Dialect and Orthographic Form on Reading Performance of Black Innercity Children", in Educational Research Quarterly, vol. 2, no 2, pp. 9-16.

HARCOURT, BRACE and WORLD, inc, 1968, Metropolitan Readiness Tests, 1965 Revision: Score Distribution by Sex, New York, Test Department, Harcourt, Brace and World.

HARRIS, A.J. and B.L. SERWER, 1967, "Comparing Reading Approaches in First Grade Teaching with Disadvantaged Children", in The Reading Teacher, vol. 19, pp. 631-635.

HARRIS, A.J. and C. MORRISON, 1969, "The CRAFT Project: A final Report", in The Reading Teacher, vol. 22, pp. 335-340.

HARRIS, A. and E. SIPAY, 1975, How to Increase Reading Ability, New York, David McKay Co.

HARRIS, G.R., 1972, The Effects of Communication Skills through Authorship: A Language Experience Supplement on the Development of Reading Skills with Primary Students, University of Idaho, Doctoral Dissertation.

HART, J.T., J.T. GUTHRIE and L. WINFIELD, 1980, "Black English Phonology and Learning to Read", in Journal of Educational Psychology, vol. 72, no 5, pp. 636-646.

HARTLEY, R.N. , 1970, "Effects of List Types and Cues on the Learning of Word List", in Reading Research Quarterly, vol. 6, no 1, pp. 97-121.

HARVEY, D.J., M.S. PRATHER, B.J. WHITE and R.D. ALTER, 1966, "Teachers' Belief Systems and Preschool Atmospheres", in Journal of Educational Psychology, vol. 57, pp. 373-379.

HAYES, R.B. and R.C. WUEST, 1969, "A Three Year Look at i.t.a., Lippincott, Phonics and Word Power, and Scott, Foresman", in The Reading Teacher, vol. 22, no 4, pp. 363-370.

HEIDER, E., 1968, Style and Effectiveness of Children's Verbal Communications within and between Social Classes, Harvard University, Doctoral Dissertation.

HEILMAN, A.N., 1972, Principles and Practices of Teaching Reading, Columbus (Oh.), C.C. Merrill.

HELFGOTT, J., 1976, "Phonemic Segmentation and Blending Skills of Kindergarten Children: Implications for Beginning Reading Acquisition", in Contemporary Educational Psychology, vol. 1, pp. 157-169.

HILDRETH, G., 1965, "Experience Related Reading for Beginning Readers", in Elementary English, vol. 42, pp. 280-297.

HOLDEN, M.H., 1975, "Word Awareness, Reading and Development", Paper presented at the National Reading Conference, St-Petersburg, Florida.

HOLDEN, M.H. and W.H. MacGINITIE, 1972, "Children's Conceptions of Word Boundaries in Speech and Print", in Journal of Educational Psychology, vol. 63, pp. 551-557.

HOLDEN, M.H. and W.H. MacGINITIE, 1973, Metalinguistic Ability and Cognitive Performance in Children from Five to Seven, New York, Teachers College, Columbia University, ED 078-436.

HOLLINGSWORTH, P.M., 1964, A Study to Compare the Effect of Two Listening Programs on Reading Achievement and Listening Comprehension, Arizona State University, Doctoral Dissertation.

HOLLOW, M.K., 1955, An Experimental Study of Listening at the Intermediate Grade Level, Fordham University, Doctoral Dissertation.

HORTON, T.R., 1973, The Reading Standards of Children in Wales, Slough, England, National Foundation for Educational Research.

HUNT, K.W., 1965, Grammatical Structures Written at Three Grade Levels, Champaign (Ill.), National Council of Teachers of English, Report no 3.

HUNT, K.W., 1966, Sentence Structures Used by Superior Students in Grades Four and Twelve and by Superior Adults, Tallahassee, Florida State University.

HUNT, K.W., 1970, Syntactic Maturity in School Children and Adults, Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 35, no 134.

HUNT, L.C., 1967, "Evaluation through Teacher-Pupil Conferences", in Barrett, T.C. (Ed.), The Evaluation of Children's Reading Achievement, Newark (Del.), IRA, pp. 111-126.

HUNT, L.C., 1970, "The Effect of Self-Selection, Interest and Motivation upon Independent, Instructional and Frustration Levels", in The Reading Teacher, vol. 24, no 2, pp. 146-151.

HYDE, T.S. and J.J. JENKINS, 1969, "Differential Effects of Incidental Tasks on the Organization of Recall of a List of Highly Associated Words", in Journal of Experimental Psychology, vol. 82, pp. 472-481.

IRONSMITH, M. and G.J. WHITEHURST, 1978a, "The Development of Listener Abilities in Communication: How Children Deal with Ambiguous Information", in Child Development, vol. 49, pp. 348-352.

IRONSMITH, M. and G.J. WHITEHURST, 1978b, "How Children Learn to Listen: The Effects of Modeling Feedback Styles on Children's Performance in Referential Communication", in Developmental Psychology, vol. 14, pp. 546-554.

IVERSEN, I.A., N.E. SILBERBERG and N.C. SILBERBERG, 1970, "Sex Differences in Knowledge of the Letter and Number Names in Kindergarten", in Perceptual and Motor Skills, vol. 31, pp. 79-85.

JACKSON, P. and H. LAHADERNE, 1967, "Inequalities of Teacher-Pupil Contacts", in Psychology in the Schools, vol. 4, pp. 204-211.

JACKSON, P., M. SILBERMAN and P. WOLFSON, 1969, "Signs of Personal Involvement in Teachers' Descriptions of their Students", in Journal of Educational Psychology, vol. 69, pp. 22-27.

JAMES, S.L. and J.F. MILLER, 1973, "Children's Awareness of Semantic Constraints in Sentences", in Child Development, vol. 44, pp. 69-76.

JANTZ, R.K., 1974, "The Effects of Sex, Race, IQ and SES on the Reading Scores of Sixth Graders for Both Levels and Gains in Performance", in Psychology in the Schools, vol. 11, no 1, pp. 90-94.

JEFFREY, W.E. and S.J. SAMUELS, 1967, "Effect of Method of Reading Training on Initial Learning and Transfer", in Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 6, pp. 354-358.

JENKINSON, T. and A. WEYMOUTH, 1976, "Pronominal Usage, Cohesion and Explicitness in Working-Class Speech: Towards an Evaluative Technique", in Language and Speech, vol. 19, pp. 101-116.

JOHNSON, D.D., 1973, "Sex Differences in Reading across Cultures", in Reading Research Quarterly, vol. 9, no 1, pp. 67-86.

JOHNSON, R.H., 1968, "Relationships between Socio-Economic Status, Sex, Reading Achievement in Basal and Individualized Primary Reading Programs", in Dissertation Abstracts International, vol. 28, (II-A), p. 4378.

JUEL, C., 1980, "Comparison of Word Identification Strategies with Varying Context, Word Type and Reader Skill", in Reading Research Quarterly, vol. 15, no 3, pp. 358-376.

KACHUCK, B., 1975, "Dialect in the Language of Innercity Children", in Elementary School Journal, vol. 76, pp. 105-112.

KAMIL, M.L., 1980, "Construction and Analysis of Reading Tests", in Schreiner, R. (Ed.), Reading Tests and Teachers: A Practical Guide, Newark (Del.), IRA, pp. 35-52.

KARNES, M.B., 1973, "Evaluation and Implications of Research with Young Handicapped and Low-Income Children", in Stanley, J.C. (Ed.), Compensatory Education for Children Ages Two to Eight. Recent Studies of Educational Intervention, Baltimore, The John Hopkins University Press, pp. 109-144.

KARR, C., G. INGEBO, V. DOHERTY et al., 1974, "A Six Year Experiment in the Use of i.t.a. in the Teaching of Reading", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

KEENEY, M.L., 1975, An Investigation of What Intermediate-Grade Children Say about the Writing of Stories, Lehigh University, Doctoral Dissertation.

KELLER, J.F., J.W. CROAKE and C. RIESENMAN, 1973, "Relationships among Handedness, Intelligence, Sex and Reading Achievement of School Age Children", in Perceptual and Motor Skills, vol. 37, pp. 159-170.

KELLMER PRINGLE, M.L., N.R. BUTLER and R. DAVIE, 1966, 11000 Seven-Year-Olds, London, Longmans.

KENNEDY, G., 1973, "Conditions for Language Learning", in Oller, J. and J. Richards, Focus on the Learner, Rowley (Mass.), Newbury House, pp. 66-80.

KEOGH, B.K. and C.E. SMITH, 1967, "Visuo-Motor Ability for School Prediction: A Seven-Year Study", in Perceptual and Motor Skills, vol. 25, pp. 101-110.

KINTSCH, W. 1970, Learning, Memory and Conceptual Processes, New York, John Wiley.

KINTSCH, W. and E. KOZMINSKY, 1977, "Summarizing Stories after Reading and Listening", in Journal of Educational Psychology, vol. 69, pp. 491-499.

KLEIN, H.A., 1977, "Cross-Cultural Studies: What Do They Tell about Sex Differences in Reading?", in The Reading Teacher, vol. 30, no 8, pp. 880-886.

KLEIN, G.A. and H.A. KLEIN, 1973, "Word Identification as a Function of Contextual Information", in American Journal of Psychology, vol. 86, pp. 399-406.

KLIGMAN, D.S., B.A. CRONNELL and G.B. VERNA, 1972, "Black English Pronunciation and Spelling Performance", in Elementary English, vol. 49, pp. 1247-1253.

KOHN, M. and J. COHEN, 1975, "Emotional Impairment and Achievement Deficit in Disadvantaged Children, Fact of Myth?", in Genetic Psychology Monographs, vol. 9, no 2, pp. 57-78.

KOLERS, P.A., 1970, "Three Stages of Reading", in Levin, H. and J.P. Williams (Eds.), Basic Studies on Reading, New York, Basic Books, pp. 90-118.

KRAUSS, R. and G. ROTTER, 1968, "Communication Abilities of Children as a Function of Age and Status", in Merrill-Palmer Quarterly, vol. 14, pp. 161-173.

KRAUSS, R. and S. GLUCKSBERG, 1969, "The Development of Communication Competence as a Function of Age", in Child Development, vol. 40, pp. 255-266.

LABOV, W., 1970a, "The Logic of Nonstandard English", in Williams F. (Ed.), Language and Poverty, Chicago (Ill.), Markham, pp. 274-303.

LABOV, W., 1970b, "Stages in the Acquisition of Standard English", in Hungerford, H., J. Robinson and J. Sledd (Eds.), English Linguistics, Atlanta, Scott Foresman.

LABOV, W., 1970c, "The Study of Language in Its Social Context", in Studium Generale, vol. 23, pp. 30-87.

LABOV, W., 1972, Language in the Inner-City. Studies in the Black English, Philadelphia (Pa.), University of Philadelphia Press.

LAHADERNE, H.M., 1967, Adaptation to School Settings: A Study of the Relationship between Attitudes and Classroom Behavior, Chicago (Ill.), University of Chicago, Doctoral Dissertation.

LAHADERNE, H. and S. COHEN, 1972, "Freedom and Fairness: A Comparison of Male and Female Teachers in Elementary Classrooms", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

LANGER, R.S., 1970, "Reading Interests and School Achievement", in Reading Improvement, vol. 7, pp. 22-23.

LANGFORD, J.C., 1978, The Effects of Uninterrupted Sustained Silent Reading on the Attitudes of Students Toward Reading and Their Achievement in Reading, Auburn (Ala), Auburn University, Doctoral Dissertation.

LAURENDEAU, M. and A. PINARD, 1962, Causal Thinking in the Child, New York, International Universities Press.

LAWSON, H.D., 1968, "Effects of Free Reading on the Reading Achievement of Sixth Grade Pupils", in Figurel, J.A. (Ed.), Forging Ahead in Reading, Newark (Del.), IRA, pp. 501-504.

LEAVERTON, L.F., 1972, "Nonstandard Speech Patterns", in Walberg, H.J. and A.T. Kopan (Eds.), Rethinking Urban Education, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 49-57.

LEE, P.C., 1973, "Male and Female Teachers in Elementary Schools: An Ecological Analysis", in Teachers College Record, vol. 75, pp. 79-98.

LIBERMAN, I.Y., 1973, "Segmentation of the Spoken Word and Reading Acquisition", in Bulletin of the Orton Society, vol. 23, pp. 65-77.

LIBERMAN, I.Y., D. SHANKWEILER, F.W. FISHER and B. CARTER, 1974, "Explicit Phoneme and Syllable Segmentation in the Young Child", in Journal of Experimental Child Psychology, vol. 18, pp. 201-212.

LITTLE, A. et G. SMITH, 1971, Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis, Paris, OCDE.

LIU, S.F., 1976, "An Investigation of Oral Reading Miscues Made by Non-Standard Dialect Speaking Black Children", in Reading Research Quarterly, vol. 11, pp. 193-197.

LLOYD, B.A. and R.C. LLOYD, 1967, "A Comparison of the Reading Readiness and Mental Maturity Scores of Selected First Grade Pupils in an American School and in a Belgian School: A Pilot Study", in Journal of the Reading Specialist, vol. 5, no 1, pp. 14-17, 25.

LOBAN, W.D., 1963, The Language of Elementary School Children, Champaign (Ill.), National Council of Teachers of English.

LOBAN, W.D., 1976, Language Development: Kindergarten through Grade Twelve, Urbana (Ill.), National Council of Teachers of English.

LOCKHART, R.S., F.I.M. CRAIK and L. JACOBY, 1976, "Depth of Processing, Recognition and Recall", in Brown, J. (Ed.), Recall and Recognition, New York, John Wiley, pp. 75-102.

LUNDSTEEN, S.W., 1979, Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts, Urbana (Ill.), National Council of Teacher of English, (Revised edition).

MACCOBY, E., 1966, The Development of Sex Differences, Stanford (Ca), Stanford University Press.

MACKWORTH, J.F., 1972, "Some Models of the Reading Process: Learners and Skilled Readers", in Reading Research Quarterly, vol. 7, pp. 701-733.

MANNING, J.C., 1966, "Evaluation of Levels-Designed Visual-Auditory and Related Writing Methods of Reading Instruction in First Grade", in The Reading Teacher, vol. 19, no 1, pp. 611-616.

MARCHBANKS, G. and H. LEVIN, 1965, "Cues by Which Children Recognize Words", in Journal of Educational Psychology, vol. 56, pp. 57-62.

MARKMAN, E.M., 1977, "Realizing that You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies", in Child Development, vol. 48, pp. 986-992.

MASUR, E.F., 1978, "Preschool Boy's Speech Modifications: The Effects of Listeners Linguistic Levels and Conversational Responsiveness", in Child Development, vol. 48, pp. 924-927.

MAZURKIEWICZ, A.J., 1964, "Teaching Reading in America Using i.t.a.", in Elementary English, vol. 41, no 7, pp. 766-772.

MAZURKIEWICZ, A.J., 1965, "The Initial Teaching Alphabet for Reading? Yes!", in Education Leadership, vol. 22, no 6, pp. 390-393, 437-439.

McCORMACK, P.D., 1972, "Recognition Memory: How Complex a Retrieval System?", in Canadian Journal of Psychology, vol. 26, pp. 19-41.

McCRACKEN, J., 1973, "Sex Typing of Reading by Boys Attending All Male Classes", in Developmental Psychology, vol. 63, pp. 153-159.

McCRACKEN, R.A., 1971, "Initiating Sustained Silent Reading", in Journal of Reading, vol. 14, no 8, pp. 521-524, 582-583.

McCRACKEN, R.A. and M.J. McCRACKEN, 1978, "Modeling Is the Key to Sustained Silent Reading", in The Reading Teacher, vol. 31, no 4, pp. 406-408.

McKAY, M.A., 1971, The Expressed Reading Interests of Intermediate Grade Students from Selected Schools in the Metropolitan Pittsburgh Area, Pittsburgh (Pa.), University of Pittsburgh, Doctoral Dissertation.

McNEILL, D., 1970, The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics, New York, Harper and Row.

McNEIL, J., 1964, "Programmed Instruction Versus Usual Classroom Procedures in Teaching Boys to Read", in American Educational Research Journal, vol. 1, pp. 113-119.

MELLON, J.C., 1969, Transformational Sentence-Combining, Champaign (Ill.), National Council of Teachers of English, Research Report no 10.

MELTZER, N.S. and R. HERSE, 1969, "The Boundaries of Written Words as Seen by First Graders", in Journal of Reading Behavior, vol. 1, pp. 3-14.

MENYUK, P., 1964, "Alternation of Rules of Children's Grammar", in Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 3, pp. 480-488.

MENYUK, P., 1969, Sentences Children Use, Cambridge (Mass.), MIT Press.

MICKISH, V., 1974, "Children's Perception of Written Word Boundaries", in Journal of Reading Behavior, vol. 6, pp. 19-22.

MILLER, C.K., J.A. McLAUGHLIN, J. HADDON and N.M. CHANSKY, 1968, "Socio-Economic Class and Teacher Bias", in Psychological Reports, vol. 23, p. 806.

MONCADA, C., 1972, A Study of Parent-Child Verbal Interactions at Home and Teacher-Child Verbal Interactions at School, Minneapolis (Minn.), University of Minnesota, Doctoral Dissertation.

MORENCY, A.S., J.M. WEPMAN and S.K. HASS, 1970, "Developmental Speech Inaccuracy and Speech Therapy in the Early School Years", in The Elementary School Journal, vol. 70, pp. 219-231.

MORRIS, J.M., 1966, Standards and Progress in Reading, Slough, England, National Foundation for Educational Research.

MORTENSON, W.P., 1968, "Selected Pre-Reading Tasks, Socio-Economic Status, and Sex", in The Reading Teacher, vol. 22, pp. 45-49, 61.

MURRAY, H.B. and B.K. STAEBLER, 1974, "Teacher's Locus of Control and Student Achievement Gains", in Journal of School Psychology, vol. 12, pp. 305-309.

NAREMORE, R.C. and R. DEVER, 1975, "Language Performance of Educable Mentally Retarded and Normal Children at Five Age Levels", in Journal of Speech and Hearing Research, vol. 18, pp. 82-95.

NELSON, K.E., 1977, "Facilitating Children's Syntax Acquisition", in Developmental Psychology, vol. 13, pp. 101-107.

NELSON, K.E., G. CARSKADDON and J. BONVILLIAN, 1973, "Syntax Acquisition: Impact of Experimental Variation in Adult Verbal Interaction with the Child", in Child Development, vol. 44, pp. 497-504.

NEWPORT, E., H. GLEITMAN and L. GLEITMAN, 1977, "Mother I'd Rather Do It Myself: Some Effects and Non-Effects of Maternal Speech Style", in Ferguson, C. and C. Snow (Eds.), Talking to Children: Language Input and Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 109-149.

NIEDERMEYER, F.C. and L. OLIVER, 1972, "The Development of Young Children's Dramatic and Public Speaking Skills", in Elementary School Journal, vol. 73, pp. 95-100.

NOLEN, C., 1972, "Reading Nonstandard Dialect Materials: A Study of Grades Two and Four", in Child Development, vol. 43, pp. 1092-1097.

NORFLEET, M.A., 1973, "The Bender Gestalt as a Group Screening Instrument for First Grade Reading Potential", in Journal of Learning Disabilities, vol. 6, no 6, pp. 383-388.

NYSTRAND, M., 1977, Assessing Written Communicative Competence: A Textual Cognition Model, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.

O'BRIEN, E.A., 1974,"A Developmental Study of the Effect of Reading Proficiency, Format of Preservation, Sex and Poetry on Paralanguage Variables", in Dissertation Abstracts International, vol. 39, p. 5228.

O'DONNELL, R.C., 1976, "A Critique of Some Indices of Syntactic Maturity", in Research in the Teaching of English, vol. 10, pp. 31-38.

O'DONNELL, R.C., W.J. GRIFFIN and R.C. NORRIS, 1967, Syntax of Kindergarten and Elementary School Children: A Transformational Analysis, Champaign (Ill.), National Council of Teachers of English.

O'HARE, F., 1973, Sentence-Combining: Improving Student Writing Without Formal Grammar Instruction, Urbana (Ill.), National Council of Teachers of English.

OLIVER, M.E., 1970, "High Intensity Practice: The Right to Enjoy Reading", in Education, vol. 19, no 1, pp. 69-71.

OLSON, D.R., 1977, "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing", in Harvard Educational Review, vol. 47, no 3, pp. 259-281.

ORLOW, N., 1976, "Literacy Training in West Germany and the United States", in The Reading Teacher, vol. 29, no 5, pp. 460-467.

OWENS, F.L., 1972, A Study of Creative Writing Ability of Third Grade Students in a Communication Skills through Authorship Program, University of Idaho, Doctoral Dissertation.

PAIVIO, A., 1971, Imagery and Verbal Processes, New York, Holt, Rinehart and Winston.

PAIVIO, A. and K. CSAPO, 1969, "Concrete-Image and Verbal Memory Codes", in Journal of Experimental Psychology, vol. 80, pp. 279-285.

PASCUAL-LEONE, J., 1970, "A Mathematical Model for the Transition Rule in Piaget's Developmental Stages", in Acta Psychologica, vol. 63, pp. 301-345.

PASCUAL-LEONE, J. and D. GOODMAN, 1976, "Intelligence and Experience: A Neo-Piagetian Approach", York University, Unpublished Manuscript.

PASCUAL-LEONE, J. and J. SMITH, 1969, "The Encoding and Decoding of Symbols by Children: A New Experimental Paradigm and Neo-Piagetian Model", in Journal of Experimental Child Psychology, vol. 8, pp. 328-355.

PATTERSON, C.J., C.M. MASSAD and J.M. COSGROVE, 1978, "Children's Referential Communication: Components of Plans for Effective Listening", in Developmental Psychology, vol. 14, pp. 401-406.

PEARSON, P.D., 1974-1975, "The Effects of Grammatical Complexity on Children's Comprehension Recall and Conception of Certain Semantic Relations", in Reading Research Quarterly, vol. 10, no 2, pp. 155-192.

PERRON, J., 1978, "Changing the Question: Psycholinguistics and Writing", Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on English Education, Minneapolis (Minn.), ED 154 393.

PETERSON, J., 1972, "Effects of Sex of E and Sex of S in the First and Fifth Grade Children's Paired Associate Learning", in The Journal of Educational Research, vol. 66, pp. 81-84.

PETERSON, L.R., 1975, Learning, Blenview, Scott, Foresman and Company.

PFAU, D.W., 1966, An Investigation of the Effects of Planned Recreational Reading Programs in First and Second Grade, Buffalo (N.Y.), State University of New York, Doctoral Dissertation.

PFLAUM, S. and E. PASCARELLA, 1980, "Interactive Effects of Prior Reading Achievement and Training in Context on the Reading of Learning Disabled Children", in Reading Research Quarterly, vol. 16, pp. 138-158.

PHILLIPS, G.M., D.E. BUTT and N.J. METZGER, 1974, Communication in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston.

PINE, M., 1978, "Self-Concept, Informal Education, Reading Achievement in Grade One", in The Reading Teacher, vol. 31, pp. 412-417.

POLLIO, M. and H. POLLIO, 1976, "A Test of Metaphoric Comprehension and Some Preliminary Developmental Data", in Journal of Child Language, vol. 6, pp. 111-120.

POSTMAN, L., 1964, "Short-Term Memory and Incidental Learning", in Melton, A.W. (Ed.), Categories of Human Learning, New York, Academic Press, pp. 145-201.

POTTER, T.C., 1968, "Reading Comprehension Among Minority Groups: Child-Generated Instructional Materials", ED 031 546.

PRESTON, R.C., 1962, "Reading Achievement of German and American Children", in School and Society, vol. 90, pp. 350-354.

READ, C., 1971, "Pre-School Children's Knowledge of English Phonology", in Harvard Educational Review, vol. 41, pp. 1-34.

REED, J., 1977, "A Test of Reading Following Comprehension Training", in International Review of Applied Linguistics in Language Training, vol. 15, pp. 307-320.

REED, K., 1977, An Investigation of the Effect of Sustained Silent Reading on Reading Comprehension Skills and Attitude Toward Reading of Urban Secondary School Students, University of Connecticut, Doctoral Dissertation.

REEVES, H.R., 1965, The Effect of Training in Listening upon Reading Achievement, Florida State University, Doctoral Dissertation.

RICHARDSON, K., M. CALNAN, J. ESSEN and L. LAMBERT, 1976, "The Linguistic Maturity of 11-Year-Olds: Some Analyses of the Written Compositions of Children in the National Child Development Study", in Journal of Child Language, vol. 3, pp. 99-115.

RICHEK, M.A., 1977, "Reading Comprehension of Anaphoric Forms in Varying Linguistic Contexts", in Reading Research Quarterly, vol. 12, pp. 145-165.

RIENDEAU, B.A., 1973, An Exploratory Investigation of the Effect of Two Differing Approaches of Reading Instruction on the Self-Social Concepts of First-Grade Children, American University, Doctoral Dissertation.

RIST, R.C., 1970, "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Guetto Education", in Harvard Educational Review, vol. 40, pp. 411-451.

ROBINSON, E.J. and W.P. ROBINSON, 1976, "The Young Child Understanding of Communication", in Developmental Psychology, vol. 12, pp. 328-333.

ROBINSON, E.J. and W.P. ROBINSON, 1977, "Development in the Understanding of Causes of Success and Failure in Verbal Communication", in Cognition, vol. 5, pp. 363-378.

ROBINSON, E.J. and W.P. ROBINSON, 1978a, "The Roles of Egocentrism and of Weakness in Comparing Children's Explanations of Communication Failure", in Journal of Experimental Child Psychology, vol. 26, pp. 147-160.

ROBINSON, E.J. and W.P. ROBINSON, 1978b, "Development of Understanding About Communication: Message Inadequacy and Its Role in Causing Communication Failure", in Genetic Psychology Monographs, vol. 98, pp. 233-279.

ROBINSON, H.A. and E. HANSON, 1968, "Reliability of Measures of Reading Achievement", in The Reading Teacher, vol. 21, no 4, pp. 307-313, 322.

ROBINSON, H.M., 1963, Gray Oral Reading Tests, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

ROBINSON, H.M., 1972, "Visual and Auditory Modalities Related to Methods for Beginning Reading", in Reading Research Quarterly, no 8, pp. 7-39.

ROGERS, R.G., 1971, The R.C. Word Recognition Test, Christchurch, New Zealand, Psychological Service, Department of Education.

ROHWER, W.D., 1971, "Learning, Race and School Success", in Review of Educational Research, vol. 41, pp. 191-210.

ROSEN, C.L. and W.S. AMES, 1972, "Influence of Nonstandard Dialect on the Oral Reading Behavior of Fourth Grade Black Children Under Two Stimuli Conditions", in Figurel, J.A. (Ed.), Better Reading in Urban Schools, Newark (Del.), IRA, pp. 45-55.

ROSINSKI, R.R. and K.E. WHEELER, 1972, "Children's Use of Orthographic Structure in Word Discrimination", in Psychonomic Science, vol. 26, pp. 97-98.

ROSNER, J., 1973, "Language Arts and Arithmetic Achievement, and Specifically Related Perceptual Skills", in American Educational Research Journal, vol. 10, pp. 59-68.

ROSNER, J., 1974, "Auditory Analysis Training with Prereaders", in The Reading Teacher, vol. 27, pp. 379-384.

ROSNER, J. and D.P. SIMON, 1971, "The Auditory Analysis Test: An Initial Report", Pittsburgh (Pa.), University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.

RUDE, R.T., 1974, "Sex, Intelligence and School Reading Curriculum as Factors Influencing Summer Retention of Overall Reading Ability and Specific Reading Skills of First Grade Subjects" in Dissertation Abstracts International, vol. 34, p. 3847.

RYSTROM, R.C., 1968, "The Effects of Standard Dialect Training on Negro First-Graders Being Taught to Read", Washington (D.C.), Office of Education, Bureau of Research, Final report.

SAMUELS, S.J. and W.F. JEFFREY, 1966, "Discriminability of Words and Letter Cues Used in Learning to Read", in Journal of Educational Psychology, vol. 57, pp. 337-340.

SAMUELS, S.J., 1973a, "Effect of Distinctive Feature Training on Paired Associate Learning", in Journal of Educational Psychology, vol. 64, pp. 164-170.

SAMUELS, S.J., 1973b, "Success and Failure in Learning to Read: A Critique of the Research", in Reading Research Quarterly, vol. 8, pp. 200-239.

SAMUELS, S.J. and J.E. TURNURE, 1974, "Attention and Reading Achievement in First Grade Boys and Girls", in Journal of Educational Psychology, vol. 66, no 1, pp. 29-32.

SAN JOSE, C.P.M., 1973, "Grammatical Structures in Four Modes of Writing at Four Grade Levels", in Dissertation Abstracts International, vol. 33, p. 5411-A.

SAPIR, S.G., 1966, "Sex Differences in Perceptual Motor Development", in Perceptual and Motor Skills, vol. 22, pp. 987-992.

SASSENRATH, J.M. and R.E. MADDUX, 1974, "Language Instruction, Background and Development of Disadvantaged Kindergarten Children", in California Journal of Educational Research, vol. 25, pp. 61-68.

SAWKINS, M.W., 1970, The Oral Responses of Selected Fifth Grade Children to Questions Concerning their Written Expression, Buffalo (N.Y.), State University of New York, Doctoral Dissertation.

SCARDAMALIA, M., 1981, "How Children Cope with the Cognitive Demands of Writing", in Whiteman, M.F. (Ed.), Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.

SCARDAMALIA, M., C. BEREITER and J.D.S. McDONALD, 1977, "Role-Taking in Written Communication Investigated by Manipulating Anticipatory Knowledge", Paper presented at the Biennal Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.

SCHACHTER, F., D. FOSHA, S. STEMP, N. BROTMAN and S. GANGER, 1976, "Everyday Caretakers Talk to Toddlers vs Threes and Fours", in Journal of Child Language, vol. 3, pp. 221-245.

SCHAEFFER, B., 1975, "Skill Integration during Cognitive Development" in Kennedy, A. and A. Wilkes (Eds.), Studies in Long Term Memory, London, John Wiley and Sons, pp. 165-180.

SCHNEEBERG, H., 1977, "Listening While Reading: A Four Year Study", in The Reading Teacher, vol. 30, pp. 629-635.

SCHNEIR, W. and M. SCHNEIR, 1971, "The Joy of Learning in the Open Corridor", in The New York Times Magazine, April, pp. 30-31, 76-79, 93, 96-98,

SCHNEYER, J.W., 1966, "Reading Achievement of First Grade Children Taught by a Linguistic Approach and a Basal Reader Approach", in The Reading Teacher, vol. 19, pp. 647-652.

SCHULTE, C., 1967, A Study of the Relationship between Oral Language and Reading Achievement in Second Graders, University of Iowa, Doctoral Dissertation.

SCHWARTZ, R.G., 1980, "Presuppositions and Children's Metalinguistic Judgments: Concepts of Life and the Awareness of Animacy Restrictions", in Child Development, vol. 51, pp. 364-371.

SCHWARTZ, S., 1976, "A Developmental Study of Children's Ability to Acquire Knowledge of Spelling Patterns", in Dissertation Abstracts International, vol. 36, p. 8028-A.

SERBIN, L., K. O'LEARY, R. KENT and I. TONICK, 1973, "A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior of Boys and Girls", in Child Development, vol. 44, pp. 796-804.

SHANKWEILER, D. and I.Y. LIBERMAN, 1972, "Misreading: A Search for Causes", in Kavanagh, J.F. and I.G. Mattingly (Eds.), Language by Ear and by Eye, Cambridge (Mass.), MIT Press, pp. 293-317.

SHATZ, M. and R. GELMAN, 1973, The Development of Communication Skills: Modifications in the Speech of Young Children as a Function of Listener, Society for Research in Child Development Monographs, 38, Serial no 1521.

SHELDON, W.D. and D.R. LASHINGER, 1966, "Effect of First Grade Instruction Using Basal Readers, Modified Linguistic Materials and Linguistic Readers", in The Reading Teacher, vol. 19, pp. 576-579.

SHIPLEY, E., C. SMITH and L. GLEITMAN, 1969, "A Study in the Acquisition of Language: Free Responses to Commands", in Language, vol. 45, pp. 322-342.

SHOWALTER, T.L., 1967, "Establishment of Achievement Trends in relation to Abilities of Boys and Girls in Grades One through Nine in the Summit County School System", in Dissertation Abstracts International, vol. 27, pp. 36-39-A.

SHRINER, T. and L. MINER, 1968, "Morphological Structures in the Language of Disadvantaged and Advantaged Children", in Journal of Speech and Hearing Research, vol. 11, pp. 605-610.

SHUY, R.W., 1970, "Language Variation and Literacy", in Figurel, J.A. (Ed.), Reading Goals for the Disadvantaged, Newark (Del.), IRA, pp. 11-22.

SINGER, H., S.J. SAMUELS and J. SPIROFF, 1974, "Effects of Pictures and Contextual Conditions on Learning to Read", in Reading Research Quarterly, vol. 9, pp. 555-567.

SINKS, N.B. and M. POWELL, 1965, "Sex and Intelligence as Factors in Achievement in Reading in Grades 4 through 8", in Journal of Genetic Psychology, vol. 106, pp. 67-79.

SKINNER, B.F., 1957, Verbal Behavior, New York, Appleton-Century-Crofts.

SLOBIN, D.I., 1971, The Ontogenesis of Grammar, New York, Academic Press.

SMILEY, S. et al., 1977, "Recall of Thematically Relevant Material by Adolescent Good and Bad Readers as a Function of Written Versus Oral Presentation", in Journal of Educational Psychology, vol. 69, pp. 381-387.

SMITH, F., 1971, Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read, New York, Holt, Rinehart and Winston.

SMITH, F., 1973, Psycholinguistics and Reading, New York, Holt, Rinehart and Winston.

SMITH, F., 1975, "The Relationship between Spoken and Written Language", in Lenneberg, E.H. and E. Lenneberg (Eds.), Foundation of Language Development, vol. 2, pp. 347-360.

SMITH, H.W., 1977, "Intelligence, Reading and Spelling Abilities", in Dissertation Abstracts International, vol. 38, p. 2676-A.

SMITH, H.W., 1976, "Children's Comprehension of Metaphor: A Piagetian Interpretation", in Language and Speech, vol. 19, pp. 236-243.

SMITH, K.J., 1977, "Efficiency in Beginning Reading: Possible Effects on Later Comprehension", in Wanat, S. (Ed.), Language and Reading Comprehension, Arlington (Va), Center for Applied Linguistics, pp. 56-58.

SMITH, N.B., 1934, American Reading Instruction, New York, Silver, Burdett and Co.

SNOW, C., 1972, "Mother's Speech to Children Learning Language", in Child Development, vol. 43, pp. 549-565.

SNOW, C., 1977, "The Development of Conversation Between Mothers and Babies", in Journal of Child Language, vol. 4, pp. 1-22.

SOAR, R.S., 1973, Follow-Through Classroom Process Measurement and Growth (1970-1971), Gainesville (Fa.), University of Florida, College of Education, Final Report.

SOLOMON, D. and A.J. KENDALL, 1976, Final Report: Individual Characteristics and Children's Performance in Varied Educational Settings, Rockville (Md), Montgomery County Public Schools.

SOLOMON, D. and A.J. KENDALL, 1976, "Individual Characterictics and Children's Performance in 'Open' and 'Traditional' Classroom Settings", in Journal of Educational Psychology, vol. 68, no 5, pp. 613-625.

SOMERVILL, M.A. and J.F., JACOBS, 1972, "The Use of Dialect in Reading Materials for Black Innercity Children", in Negro Educational Review, vol. 23, pp. 13-23.

SOUTHGATE, V., 1965, "Approaching i.t.a. Results with Caution", in Educational Research, vol. 7, no 2, pp. 83-96.

SPACHE, G.D., M.C. ANDRES, H.A. CURTIS, M.L. ROWLAND and M.H. FIELDS, 1966, "A Longitudinal First Grade Reading Readiness Program", in The Reading Teacher, vol. 19, pp. 580-584.

SPENCER, D.U., 1966, "Individualized First Grade Reading Versus a Basal Reader Program in Rural Communities", in The Reading Teacher, vol. 19, pp. 595-600.

SPRING, C., 1975, "Naming Speed as a Correlate of Reading Ability and Sex", in Perceptual and Motor Skills, vol. 41, no 1, p. 134.

STAHL, A., 1974, "Structural Analysis of Children's Compositions", in Research in the Teaching of English, vol. 8, pp. 184-205.

STAHL, A., 1977, "The Structure of Children's Compositions: Developmental and Ethnic Differences", in Research in the Teaching of English, vol. 11, pp. 156-163.

STALLARA, C.K., 1974, "An Analysis of the Writing Behavior of Good Student Writers", in Research in The Teaching of English, no 8, pp. 206-218.

STALLING, J.A. and D. KASKOWITZ, 1974, Follow-Through Classroom Observation. Evaluation 1972-1973, Menlo Park (Ca), Stanford Research Institute.

STANCHFIELD, J.M., 1962, "Boys' Reading Interests as Revealed through Personal Conferences", in The Reading Teacher, vol. 16, pp. 41-44.

STANFORD RESEARCH INSTITUTE, 1972, Follow-Through Pupil Tests. Parents Interviews and Teacher Questionnaires. Final Report, Stanford Research Institute.

STANOVICH, K.E., 1980, "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency", in Reading Research Quarterly, vol. 16, no 1, pp. 32-71.

START, K.B. and B.K. WELLS, 1972, The Trend of Reading Standards, Slough, England, National Foundation for Educational Research.

STAUFFER, R.G., 1958, "The Relationship between Reading and Spelling", in Education, vol. 79, pp. 206-210.

STAUFFER, R.G. and W.D. HAMMOND, 1967, "The Effectiveness of Language Arts and Basic Reader Approaches to First Grade Reading Instruction - Extended into Second Grade", in The Reading Teacher, vol. 20, pp. 740-746.

STAUFFER, R.G., W.D. HAMMOND, W. OEHLKERS and A. HOUSEMAN, 1972, Effectiveness of a Language Arts and Basal Reader Approach to First Grade Reading - Extended into Sixth Grade, Newark (Del.), University of Delaware.

STAUFFER, R.G. and J.J. PIKULSKI, 1974, "A Comparison and Measure of Oral Language Growth", in Elementary English, vol. 51, pp. 1151-1155.

STERNBERG, R., 1977, Intelligence, Information Processing and Analogical Reasoning: The Componential Analysis of Human Abilities, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.

STERNBERG, S., 1969, "The Discovery of Processing Stages: Extensions of Donder's Method", in Koster, W.G. (Ed.), Attention and Performance II, Amsterdam, North-Holland Publishing, pp. 276-315.

STICHT, T. et al., 1974, Auding and Reading: A Developmental Model, Alexandria (Va), Human Ressources Research Organization.

STOATS, A.W., B.A. BREWER and M.C. GROSS, 1970, "Learning and Cognitive Development: Representative Samples, Cumulative-Hierarchical Learning and Experimental-Longitudinal Models", in Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 35, pp. 1-85.

STOATS, A.W., C.K. STOATS, R.E. SCHUTZ and M.M. WOLF, 1962, "The Conditioning of Reading Responses Using 'Extrinsic' Reinforcers", in Journal of Experimental Analysis of Behavior, vol. 5, pp. 33-40.

STRICKLAND, R., 1962, "The Language of Elementary School Children: Its Relationship to the Language of Reading Textbooks and the Quality of Reading of Selected Children", in Bulletin of the School of Education, vol. 38, no 4, pp. 1-129.

SULLIVAN, M.A., 1979, "Parallel Sentence-Combining Studies in Grade Nine to Eleven", in Daiker, D., A. Kerek and M. Morenberg (Eds.), Sentence-Combining and the Teaching of Writing, Akron, L. and S. Books, pp. 79-83.

TANYZER, H.J. and H. ALPERT, 1966, "Three Different Basal Reading Systems and First Grade Reading Achievement", in The Reading Teacher, vol. 19, pp. 636-642.

THACKRAY, D.V., 1971, Readiness for Reading with i.t.a. and T.O., London, G. Chapman.

THORNDIKE, R.L., 1973, Reading Comprehension: Education in Fifteen Countries, New York, Wiley.

TIERNEY, R.J. and D. LAPP, 1979, National Assessment of Educational Progress in Reading, Newark (Del.), IRA.

TINUKOFF, W., D.C. BERLINER and R.C. RIST, 1975, An Ethnographic Study of the Forty Classrooms of the Beginning Teacher Evaluation Study Known Sample, San Francisco, West Laboratory for Educational Research and Development, Technical Report, no 75-10-5.

TOVEY, D.R., 1972, "Relationship of Matched First Grade Phonics Instruction to Overall Reading Achievement and the Desire to Read", in Aukerman, R.C. (Ed.), Some Persistent Questions on Beginning Reading, Newark (Del.), IRA, pp. 93-101.

VACCA, R.T., 1976, "An Exploration of Holistic and Subskills Centered Instruction in a Reading Program for Students in Grades 7-9", Paper presented to the National Reading Conference, Atlanta.

VANDERER, T.R., 1973, "Phoneme-Grapheme Consistency. Cue Emphasis and Decoding", in Journal of Experimental Education, vol. 42, pp. 81-84.

VENEZKY, R.L., 1970, "Nonstandard Language and Reading", in Elementary English, vol. 47, pp. 334-345.

VILSCEK, E.D., D.L. CLELAND and L. BILKA, 1967, "Coordinating and Integrating Language Arts Instruction", in The Reading Teacher, vol. 21, pp. 3-10.

WALKER, D.F. and J. SCHAFFARZICK, 1974, "Comparing Curricula", in Review of Educational Research, vol. 44, pp. 83-111.

WARBURTON, F.W., 1964, "Attainment and the School Environment", in Wiseman, S. (Ed.), Education and the Environment, Manchester, Manchester University Press.

WARD, W.D. and P.R. BARCHER, 1975, "Reading Achievement and Creativity as Related to Open Classroom Experience", in Journal of Educational Psychology, vol. 67, no 5, pp. 683-691.

WARREN, J.H., 1970, "Phonetic Generalizations to Aid Spelling Instruction at the Fifth-Grade Level", in Dissertation Abstracts International, vol. 31, p. 1699-A.

WEBER, R.M., 1970a, "A Linguistic Analysis of First Grade Reading Errors", in Reading Research Quarterly, vol. 5, no 3, pp. 427-451.

WEBER, R.M., 1970b, "First-Graders' Use of Grammatical Context in Reading", in Levin, H. and J.P. Williams (Eds.), Basic Studies on Reading, New York, Basic Books, pp. 147-163.

WHITE, R.H., 1965, The Effect of Structural Linguistics on Improving English Composition Compared to That of Prescriptive Grammar or the Absence of Grammar Instruction, University of Arizona, Doctoral Dissertation.

WILLARDSON, M.L., 1971, A Study of the Writing Ability of Second Grade Students in a Communication Skills through Authorship Program, University of Idaho, Doctoral Dissertation.

WILLFORD, R.E., 1966, "Spelling with i.t.a.", in Instructor, vol. 76, no 4, pp. 103.

WILLIAMS, F., 1970, "Language, Attitude and Social Change", in Williams F. (Ed.), Language and Poverty, Chicago, Markham, pp. 380-399.

WILLIAMS, F. and R.C. NAREMORE, 1969, "On the Functional Analysis of Social Class Differences in Modes of Speech", in Speech Monographs, 36, pp. 77-102.

WILLIAMS, F. and B. WOODS, 1970, "Negro Children's Speech: Some Social Class Differences in Word Predictability", in Language and Speech, vol. 13, pp. 141-150.

WILLIAMS, F., J.L. WHITEHEAD and L. MILLER, 1972, "Relations between Language Attitudes and Teacher Expectancy", in American Educational Research Journal, vol. 9, pp. 263-275.

WILMOT, M.P., 1975, An Investigation of the Effect Upon the Reading Performance and Attitude Toward Reading of Elementary Grade Students of Including in the Reading Program a Period of Sustained Silent Reading, Boulder, University of Colorado, Doctoral Dissertation.

WILSON, J.A., 1975, "Over- and Underachievement in Reading and Mathematics", in Journal of Education, vol. 9, pp. 69-76.

WINNER, E., A. ROSENSTIEL and H. GARDNER, 1976, "The Development of Metaphoric Understanding", in Developmental Psychology, vol. 12, pp. 289-297.

WOLFRAM, W., 1970, "Sociolinguistic Alternatives in Teaching Reading to Nonstandard Speakers", in Reading Research Quarterly, vol. 6, pp. 9-33.

WOOD, B., 1976, Children and Communication: Verbal and Nonverbal Language Development, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.

WOOD, M.W., 1976, A Multivariate Analysis of Beginning Readers' Recognition of Taught Words in Four Contextual Settings, Texas Woman's University, Doctoral Dissertation.

WYATT, N.M., 1966, "Sex Differences in Reading Achievement", in Elementary English, vol. 44, pp. 596-600.

ZEMAN, S.S., 1969, "Reading Comprehension and Writing of Second and Third Graders", in The Reading Teacher, vol. 23, pp. 144-150.

ZUTELL, J., 1975, Spelling Strategies of Primary School Children and their Relationship to the Piagetian Concept of Decentration, Charlottesville (Va.), University of Virginia, Doctoral Dissertation.

OUVRAGES PARUS DANS LA MEME COLLECTION

SERIE: DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

ARCHAMBAULT, Andrée et Elizabeth PANISSET-ROUSSEL (1982), Initiation à l'expression poétique au primaire, 282 p.

LUCIER-BOUDREAU, Marijane (1981), Apprendre à lire un livre à six ans? Pourquoi pas!, 37 p., 2e impression (1982).

ROBERGE, Denis et Claude RICHARD (1982), 120 jeux et exercices pour l'apprentissage de la lecture, 101 p.

TARRAB, Elca (1981), L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation, 157 p., 2e impression (1982).

TARRAB, Elca (1983), Enseignement et évaluation de l'écoute: programme, activités, tests, 180 p.

SERIE: PERFECTIONNEMENT DES MAITRES

GERVAIS, Flore (1982), Etudes sur les bandes dessinées que les enfants préfèrent, 45 p.

GERVAIS, Flore (1983), Albums et conceptions de l'enfance, 78 p.

TARRAB, Elca (1982), L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral, 89 p.

SERIE: RECHERCHES ET ESSAIS

BEAUDOIN, Manon et Christiane DALPE-BISSONETTE (1980), Jeux éducatifs et apprentissage du français, 118 p. 2e impression. (épuisé)

FIJALKOW, Jacques (1983), Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer?, tome 1, 601 p.

FIJALKOW, Jacques (1983), Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer?, tome 2, 300 p.

GAGNE, Gilles (1980), Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole? 12 p.

LAMARCHE, Rolande (1981), Le rôle des règles phono-graphiques dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, 248 p. 2e impression, (1982).

PLESSIS-BELAIR, Ginette (1981), La communication orale au primaire, 131 p. 2e impression, (1982).

SERIE: MATERIEL DIDACTIQUE

BOUCHARD, Florence et al. (1983), Mon abécédaire à MOI, 47 p.

LUCIER-BOUDREAU, Marijane (1981), L'Oiseau sans nom, 25 p.

TARRAB, Elca (1983), Oui j'écoute, 56 tests d'évaluation de l'écoute, 60 p.

LA REVUE AMUSANTE (1983), Revue rédigée par les élèves des 4es années de l'école Notre-Dame-de-la-Défense et de l'école Hélène-Boullé, 32 p.

La collection **Le français à l'école primaire** a pour objet de faire connaître des documents d'intérêt varié produits dans le cadre du P.F.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Ces documents s'adressent à toute personne impliquée à la didactique du français, langue maternelle, soit du point de vue pratique ou théorique. La collection compte quatre volets :

Recherches et essais

Cette série présente les résultats de recherches et d'essais pratiques sur les processus, agents de recherche et conditions pédagogiques reliés au P.F.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Fruits d'une démarche expérimentale, analytique ou exploratoire, les documents de cette série abordent des aspects divers de la langue, de son fonctionnement et de son apprentissage, sous l'angle de la linguistique, de la psychologie ou de la pédagogie.

Perfectionnement des maîtres

Cette série regroupe des textes, des mises en situation et des activités destinés à susciter la réflexion et à stimuler un renouvellement de la pratique de l'enseignement du français. Les professeurs chargés de la formation ou du perfectionnement des maîtres de français, les conseillers pédagogiques et les maîtres de français peuvent s'y référer.

Documentation pédagogique

Cette série propose une documentation à caractère pratique au sujet de travaux et d'expériences faits menés dans la classe de français ou reposant à travers la littérature sur la didactique de la langue maternelle. Programmes de formation, les situations d'apprentissage et les interventions pédagogiques suggérées sont directement utiles aux maîtres de français.

Matériel pédagogique

Cette série permet aux enseignants d'avoir accès à du matériel pédagogique destiné aux élèves du primaire. Les documents qui en font partie répondent aux critères préconisés par le Ministère de l'Éducation du Québec, soit de diverses expériences du primaire par des enseignants inscrits au P.F.M.F.

Chacune d'elles traite d'un aspect particulier de la didactique du français langue maternelle. Les documents publiés dans cette série seront aux enseignants et aux enseignantes en formation, à ceux et celles qui désirent se perfectionner, aux chercheurs et chercheuses, aux conseillers pédagogiques et aux maîtres de français, ainsi qu'à toute personne intéressée à la formation des maîtres, à l'enseignement du français, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à la psychologie de l'enfant, à la pratique de la classe, etc.

Publié par le Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal